

# Vogteischule

**Staatliche Grundschule  
Medienschule – Umweltschule Europa – Thüringer Ausbildungsschule  
Schule mit flexibler Schuleingangsphase**



Tel.: 03601 750907 Fax: 03601 757269  
Email: [vogteischule@t-online.de](mailto:vogteischule@t-online.de)  
Web: [www.vogteischule.de](http://www.vogteischule.de)

**Wir wollen in Teamarbeit  
Schule zu einem Lebensraum gestalten,  
in dem die Kinder  
mit den Mitteln moderner  
Lernstrategien und Technologien  
das Lernen eigenverantwortlich  
begreifen!**



# Der Schulversuch 'Veränderte Schuleingangsphase' an der Vogteischule Oberdorla



## Eine Studie im Rahmen des Schulversuchs

Die Staatliche Grundschule Vogteischule in Oberdorla hat vom 2. Schulhalbjahr des Schuljahres 1999-2000 bis Schuljahresende 2002-2003 am Schulversuch 'Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen' teilgenommen. Der Schulversuch wurde von Prof. Dr. Ursula Carle, Universität Bremen im Auftrag des Freistaats Thüringen, vertreten durch den Thüringer Kultusminister wissenschaftlich begleitet. Die vorliegende Studie wurde von Sabine Klose verfasst.

Adresse der Grundschule:  
Staatliche Grundschule Vogteischule Oberdorla  
Am Anger 10  
99986 Oberdorla  
Tel. 03601-750907  
Fax 03601-757269  
E-Mail: vogteischule@t-online.de  
URL: <http://www.vogteischule.de>  
Schulleiter: Diethard Groß  
Projektleiterin: Brigitte Klippstein

Adresse der Wissenschaftlichen Begleitung:  
Prof. Dr. Ursula Carle  
Universität Bremen, FB 12  
Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik  
Bibliothekstraße  
28359 Bremen

Ort der Internetveröffentlichung:  
<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/thuringen/index.html>  
Bremen, im Mai 2004

Titelblatt: Vogteischule Oberdorla  
Fotos: Wissenschaftliche Begleitung  
© Prof. Dr. Ursula Carle, Universität Bremen FB 12, Grundschulpädagogik

Weitere Veröffentlichungen aus dem Schulversuch:  
Carle, Ursula/ Berthold, Barbara (2004): Schuleingangsphase entwickeln – Leistung fördern. Wie 15 Staatliche Grundschulen in Thüringen die flexible, jahrgangsgemischte und integrative Schuleingangsphase einrichten. Baltmannsweiler: Schneider

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (2004): Veränderte Schuleingangsphase an Thüringer Grundschulen. Ergebnisse und Erfahrungen eines Schulversuchs. Reihe Impulse, Heft 43. Bad Berka: ThILLM

# Inhaltsverzeichnis

## Einleitung

Staatliche Grundschule Vogteischule Oberdorla

### **Entwicklung im Schulversuch ,Veränderte Schuleingangsphase'**

1	Ausgangslage der Schule am Beginn des Schulversuchs.....	9
2	Der Entwicklungsweg der ,Vogteischule' im Schulversuch.....	14
2.1	Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen .....	15
2.1.1	Einrichtung der Jahrgangsmischung.....	15
2.1.2	Rhythmisierung .....	18
2.1.3	Einstieg in die Individualisierung.....	21
2.1.4	Aufbau der Lernumgebung.....	22
2.1.5	Spezielle Fördermaßnahmen .....	24
2.1.6	Differenzierungskonzepte.....	26
2.1.7	Schuleingangsphasendiagnostik .....	28
2.1.8	Leistungsdokumentation.....	29
2.1.9	Lernprozesse der Pädagoginnen und Pädagogen.....	31
2.1.10	Teamentwicklung und Wissenstransfer an der Vogteischule.....	32
2.1.11	Zusammenfassung .....	35
2.2	Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen .....	36
2.2.1	Eltern werden zu Erziehungspartnern.....	36
2.2.2	Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten.....	38
2.2.3	Rolle des Schulmedizinischen Dienstes .....	40
2.2.4	Funktion des regionalen Beirats für die Schule.....	40
2.2.5	Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit.....	41
2.2.6	Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen .....	42
2.2.7	Zusammenfassung .....	43
2.3	Projektsteuerung an der Schule .....	43
3	Gemeinsam und individuell – vom Rhythmus des Lernens .....	45



## Einleitung

Im Jahre 1999 begann ein Vorbereitungsteam, bestehend aus Mitarbeiterinnen des Thüringer Kultusministeriums, des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) und der Wissenschaftlichen Begleitung, den Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen‘ zu konzipieren. Die Laufzeit betrug für die Schulen 3,5 Schuljahre und begann im Februar 2000. Mit dem Schuljahr 2002-2003 schlossen 14 Schulen den Versuch erfolgreich ab. Alle Schulen des Schulversuchs führen das Modell weiter.

Ziel war die Einrichtung einer jahrgangsgemischten, flexiblen und integrativen Schuleingangsphase, die allen schulpflichtigen Kindern im Einzugsgebiet einen leistungsförderlichen Unterricht bieten kann. Dabei sollten Grundschule und Hort eng zusammen arbeiten. Der erste und der zweite Jahrgang werden in der Schuleingangsphase gemeinsam jahrgangsgemischt unterrichtet. Jedes Kind kann die Schuleingangsphase flexibel in ein, zwei oder drei Schulbesuchsjahren durchlaufen. Ein zusätzliches Schulbesuchsjahr in der Schuleingangsphase wurde nicht auf die Pflichtschulzeit angerechnet und gilt nicht als Wiederholung<sup>1</sup>. Grundsätzlich sollten im Schulversuch alle schulpflichtigen Kinder ohne Überprüfung der Schulfähigkeit in die Grundschule aufgenommen werden. Wenn an der Schule eine Diagnose- und Förderklasse vorhanden war, wurde sie mit Beginn des Schulversuchs aufgelöst.

Bereits in der Organisationsverfügung zum Schulversuch<sup>2</sup> wird der hohe Anspruch an die Unterrichtsentwicklung deutlich. Dort werden folgende Anforderungen genannt:

- Altersgemischtes Lernen
- Öffnung des Unterrichts, Differenzierung und Individualisierung des Lernens, unterschiedliche Lernformen
- Förderung jedes Kindes entsprechend seinen Möglichkeiten
- Transparenz gegenüber den Eltern
- Gestaltung ganzheitlicher Lernprozesse durch Rhythmisierung des Lernens

Im Laufe des Versuchs zeigte sich, dass die Unterrichtsentwicklung der Garant für die Qualitätssteigerung im Kernbereich der Schuleingangsphase war. Eine bedeutsame Voraussetzung dafür benannte die Organisationsverfügung ebenfalls: Von den in der Schuleingangsphase tätigen Grund- und Förderschullehrerinnen, den Sonderpädagogischen Fachkräften und den Erzieherinnen wurde erwartet, dass sie schul- und sozialpädagogische Aufgaben verbinden und die sonderpädagogische Förderung in ihre Arbeit einbeziehen. Schulleitung und Schulaufsicht sollten – so die Verfügung – die personellen Ressourcen und deren zweckgerichteten Einsatz im Schulversuch sicherstellen und die dafür nötigen Personalentwicklungsaufgaben übernehmen. Das Thüringer Kultusministerium, als Auftraggeber, stattete den Schulversuch mit Wissenschaftlicher Begleitung (Universität Bremen) und Unterstützungssystem (ThILLM) aus und änderte prozessbegleitend Verwaltungsvorschriften und Gesetze, so weit das erforderlich und durchsetzbar war.

Im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ im Lande Thüringen hat die Vogteischule Oberdorla eine wichtige Rolle gespielt. Insbesondere die Analyse von den Kindern in der Schuleingangsphase zur Verfügung stehenden Lernzeiten<sup>3</sup> und die Zusam-

---

<sup>1</sup> Verwaltungsvorschrift für die Organisation des Schuljahres 2000/ 2001

<sup>2</sup> Schreiben des Thüringer Kultusministeriums an die Schulen im Schulversuch vom 24. Januar (Aktenzeichen: M/2A 3/51141), Anlagen: Organisationsverfügung, Liste der beteiligten Schulen, Zeugnisvordruck.

<sup>3</sup> 3. Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung, abrufbar unter <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/forschung/thueringen/index.html>

menstellung einer Materialsammlung zur individuellen Gestaltung von aktiven Pausen in den Lernzeiten gaben dem gesamten Schulversuch wertvolle Impulse.

Ein Team des Arbeitsgebiets Grundschulpädagogik der Universität Bremen<sup>4</sup> hat den Schulversuch in Oberdorla wissenschaftlich begleitet. Jährlich einmal fand ein Besuch in der Schule statt. Wir hospitierten einen Vormittag lang im Unterricht und werteten unsere Beobachtungen aus. Nachmittags diskutierten wir mit den Lehrerinnen und Lehrern über den Verlauf des Schulversuchs und ließen uns zwischenzeitlich erfolgte Arbeiten zeigen. Zusätzlich wurde später im Jahr eine Fragebogenbefragung durchgeführt, die uns wiederum Aufschluss über den Fortschritt im Schulversuch gegeben hat. Zwischen den beiden Erhebungen fanden Treffen statt, an denen sich alle Schulen beteiligten und sich gegenseitig ihre Entwicklungen präsentierten.

Der vorliegende Bericht ist das Ergebnis dieser Untersuchungen und stellt jene Ausschnitte der Entwicklung dar, die aus Sicht der Wissenschaftlerinnen wichtige Schritte in der Entwicklung markierten. So wird im ersten Kapitel die Ausgangslage der Schule vor Beginn des Schulversuchs vorgestellt, im zweiten Kapitel werden drei Entwicklungsbereiche rückblickend betrachtet: die Unterrichtsentwicklung, die Kooperationen der Schule mit dem Umfeld und die Projektsteuerung. Abschließend fassen wir die von außen feststellbaren Effekte des Schulversuchs in Oberdorla zusammen.

Wir glauben, dass es sich lohnt in dieser Studie den Weg der Staatlichen Grundschule Vogteischule Oberdorla im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ nachzulesen. Für das Zustandekommen danken wir dem Kollegium und den Eltern herzlich.



Prof. Dr. Ursula Carle

---

<sup>4</sup> Leitung: Prof. Dr. Ursula Carle; Mitarbeit: Barbara Berthold, Martina Henschel, Sabine Klose

## Vogteischule Oberdorla Entwicklung im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘

Oberdorla liegt am östlichen Rand des Nationalparks Hainich, im grünen Herzen Deutschlands. In Niederdorla wurde im Jahr 1991 eine Kaiserlinde gepflanzt, die exakt auf dem Punkt 51°10` nördlicher Breite und 10°27` östlicher Länge steht und damit den geografischen Mittelpunkt Deutschlands markiert. Die Entfernung zur nächsten Kleinstadt, Mühlhausen, beträgt ca. 10 km. Mit den Orten, Niederdorla, Langula, Kammerforst und Oppershausen bildet Oberdorla eine Verwaltungsgemeinde, die Vogtei. In der Vogtei leben knapp 5000 Menschen. Die Kinder der Vogtei besuchen, neben einigen Kindern aus Mühlhausen, die staatliche Grundschule Oberdorla, die sich den Namen ‚Vogteischule‘ gegeben hat. Die Grundschule gehört zum Schulamtsbezirk Bad Langensalza.

Der systematische Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess der Grundschule Oberdorla begann nicht erst mit dem Eintritt in den Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘, bereits seit einigen Jahren hatten die Pädagoginnen und Pädagogen an verschiedenen Projekten des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) teilgenommen. Dazu gehörte die Teilnahme an den Schulentwicklungsprojekten ‚Rhythmisierung des Schultags‘ und ‚Veränderte Schuleingangsphase‘, das letztendlich in den Schulversuch überführt wurde. Seit dem Schuljahr 2002-2003 ist die Vogteischule außerdem eine der Thüringer ‚Medienschulen‘.

Die Entwicklungsarbeit der ‚Vogteischule‘ wird vom Förderverein der Schule und vom Staatlichen Schulamt unterstützt.

Der vorliegende Bericht skizziert den Entwicklungsweg der Staatlichen Grundschule ‚Oberdorla‘ im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘. Es wird aufgezeigt, mit welchen Problemen sich die Pädagoginnen und Pädagogen auseinander setzen mussten und welche Lösungen gefunden wurden.

### 1 Ausgangslage der Schule am Beginn des Schulversuchs

Die Vogteischule Oberdorla ist in einem historischen Fachwerkgebäude untergebracht, das im Zentrum des Ortes Oberdorla, am Anger, liegt. Das Gebäude ist seit 1898 Schulhaus für die Kinder dieser Region.

Die Klassenräume, die den Lerngruppen der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ vorbehalten sind, liegen im Parterre. Während zu Beginn des Schulversuchs diese Räume noch als „ausreichend groß“ beschrieben wurden (Antrag, 1999), waren die Lehrerinnen und Lehrer am Ende des Schulversuchs mit den räumlichen Bedingungen nicht mehr zufrieden (SWOT2, 2003). Da die Schülerzahlen in den einzelnen Lerngruppen nicht drastisch angestiegen waren, kann davon ausgegangen werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Vogteischule im Laufe der Schulversuchszeit die Räume stärker als zu Beginn nutzen und gestalten wollten.



Abbildung 1: Blick in den Flur der Schuleingangsphase

Zur Schule gehört ein weiteres kleineres Gebäude, das auf der gegenüberliegenden Seite des angrenzenden Schulhofs liegt. Darin ist ein Speiseraum untergebracht, in dem die Kinder ihr Mittagessen einnehmen können und das Kollegium gemeinsam frühstückt. Außerdem ist darin der Musikraum untergebracht.



Abbildung 2: Nebengebäude der Vogteischule

Zum Außengelände der Schule gehören der Schulhof mit ‚Schulhofwald‘ und der Schulgarten. Den Kindern bieten ein Klettergerüst sowie verschiedene Spielgeräte wie Roller, Seile, Balancier- und Fahrgeräte oder Bälle Bewegungsanregungen. Im ersten Schulversuchsjahr gehörte zur Schule noch ein zweiter Standort in Langula, dort lernten damals noch Schülerinnen und Schüler im dritten und vierten Schuljahr. Der Vogteischule Oberdorla ist, wie in Thüringen üblich, ein Hort angeschlossen. Die Hortgruppen verteilen sich über vier verschiedene Standorte, um eine wohnortnahe

Betreuung am Nachmittag zu gewährleisten. Alle Hortgebäude verfügen über ein Außengelände. Bedingt durch die niedrige Gesamtschülerzahl der Vogteischule entstehen relativ kleine Kindergruppen. Deshalb werden an allen vier Hortstandorten jahrgangsgemischte Gruppen geführt. Die Erzieherinnen erprobten bereits vor dem Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ am Nachmittag Formen der Werkstattarbeit.

Durch dem demografisch bedingten Schülerrückgang wurde die ‚Vogteischule‘ im Schuljahr 1999-2000 mit den Grundschulen Niederdorla und Langula zusammengelegt. Dies führte fast zu einer Verdoppelung der Schülerzahlen, wie die Übersicht verdeutlicht:

	zu Beginn des Schuljahres 1998-1999	zu Beginn des Schuljahres 2000-2001
Zahl aller Schülerinnen und Schüler an der Schule	100	177

Abbildung 3: Entwicklung der Schülerzahlen

Auch das Kollegium vergrößerte sich durch die Zusammenlegung. Waren im Schuljahr 1998 - 1999 elf Lehrerinnen und Lehrer an der Vogteischule beschäftigt, so waren es im folgenden Schuljahr neunzehn. Die Schulzusammenlegung brachte der Vogteischule Oberdorla neue Impulse, hatten doch zum Einen eine Lehrerin und ein Lehrer der Staatlichen Grundschule Langula bereits Erfahrung mit jahrgangsgemischtem Unterricht, zum Anderen arbeitete inzwischen eine Grundschullehrerin in Oberdorla, die eine besondere Qualifizierungsmaßnahme des ThILLM für die Arbeit in Diagnose- und Förderklassen absolviert hatte und an ihrer früheren Schule Erfahrungen im Umgang mit Kindern einer Diagnose- und Förderklasse sammeln konnte. Mit der politischen Wende im Jahre 1989 begann an der Vogteischule Oberdorla ein Prozess der Veränderung und Weiterentwicklung, der bis heute anhält. Neben der gezielten Förderung leistungsschwächerer oder entwicklungsverzögerter Kinder, stand zunächst die Gestaltung eines rhythmisierten Schultags im Mittelpunkt dieser Entwicklung. Dazu beteiligten sich die Lehrerinnen und Lehrer an dem Projekt des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) ‚Rhythmisierung des Schultages‘, das nach fünf Jahren im Schuljahr 1998-1999 erfolgreich beendet wurde. Daneben rückte der Entwicklungsstand der Kinder zu Einschulungsbeginn immer stärker in das Blickfeld der Pädagoginnen und Pädagogen. Bereits vor Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ hatten sich die Lehrerinnen und Lehrer der Vogteischule Oberdorla mit der gängigen Einschulungspraxis auseinandergesetzt und ein Konzept entwickelt, das es ihnen ermöglichte, die künftigen Schulkinder deutlich früher als bisher kennen zu lernen. Kernstücke dieses Konzepts stellten eine veränderte Elternarbeit sowie ein engerer, früher Kontakt zum Kindergarten dar. Seit dem Schuljahr 1998-1999 nahmen die Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule Oberdorla am Schulentwicklungsprojekt ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ teil, dieses ging später in dem Schulversuch auf. Im Antrag zum Schulversuch beschrieb der Schulleiter die Ziele, die die Pädagoginnen und Pädagogen seiner Schule mit der Teilnahme an Projekt und Schulversuch verfolgten: Stress und Selektion am Schulanfang reduzieren, den Übergang zu neuen Lern- und Kommunikationsformen fließender gestalten, räumliche und strukturelle Vertrautheit für die Kinder vor Schuleintritt herstellen, individuelle Lernwege ermöglichen, ein hohes Maß an Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Kinder gewähren, das Lernen miteinander in unterschiedlichen Formen wie Partner- oder Gruppenarbeit befördern und auf Leistungsstärke bzw. -schwäche mit differenzierten Lernangeboten reagieren. Dazu sammelten die Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule Oberdorla gezielt Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen des offenen Un-

terrichts. Hierin sahen sie zu Beginn des Schulversuchs eine ihrer Stärken. Die Weiterentwicklung des Unterrichts war zentraler Bereich der Fortbildungstätigkeit der Lehrkräfte. Der vom ThILLM angebotene einwöchige Workshop zum Konzept des Schriftspracherwerbs ‚Lesen durch Schreiben‘ nach und in Zusammenarbeit mit Jürgen Reichen wurde von mehreren Pädagoginnen bzw. Pädagogen der Vogteischule besucht. Teile davon sowie von anderen alternativen Konzepten zum traditionellen Fibelunterricht wurden erprobt.

Mit Beginn des Schulversuches im Schuljahr 1999-2000 wurden an der Vogteischule drei jahrgangsübergreifende Lerngruppen, ‚Stammgruppen‘, eingerichtet, die sich aus Kindern im ersten und zweiten Schulbesuchsjahr zusammensetzten. Der Stammgruppenunterricht war v.a. Ort der Wochenplanarbeit. Parallel dazu wurden vier jahrgangshomogene Kursgruppen gebildet, in denen sowohl Drittfachunterricht stattfand, als auch die Fächer Deutsch, Mathematik sowie Heimat- und Sachkunde unterrichtet wurden.

Der Gewinn der Jahrgangsmischung wurde zu Beginn des Schulversuchs besonders von der Lehrerin erkannt, die bereits in Diagnose- und Förderklassen unterrichtet hatte und nun „ihre besonderen Kinder“ integriert sah: „Diese Kinder waren an den Grundschulen mit Diagnose- Förderklassen oftmals abgelehnt, als ‚Dummerchens‘ etikettiert und nur unter ihresgleichen. Oftmals wurden sie trotz intensiven Bemühens doch in eine Förderschule überwiesen.“ Die Lehrerin sah, wie Felix, ein integrierter Schüler einer Diagnose- und Förderklasse, in der jahrgangsgemischten Gruppe gegenüber der Erstklässler/innen plötzlich Erfolge erleben konnte. Sie beobachtete, wie diese Konstellation dem Jungen Auftrieb im Lernen verschaffte und schöpfte daraus ihre Motivation für die engagierte Arbeit im Schulversuch. Ihre Begeisterung übertrug sich auf die Kolleginnen und Kollegen.

Für die Lehrerinnen und Lehrer der Vogteischule Oberdorla stand mit Beginn des Schulversuchs fest, dass zum Gelingen dringend erforderlich war, eine sonderpädagogische Fachkraft zur Unterstützung an der Schule zu haben. Seit dem Schuljahr 1999-2000 stand der Vogteischule eine Sonderpädagogin des Förderzentrums Gotha zur Seite. Diese hatte zu Beginn des Schulversuchs ein Konzept entwickelt, in dem die Unterstützung sowohl organisatorisch als auch inhaltlich beschrieben war. Ihre Aufgaben sah die Förderschullehrerin zu diesem Zeitpunkt in dem Feststellen des Förderbedarfes, dem Erstellen von Förderplänen, dem Durchführen von geeigneten Fördermaßnahmen und der Arbeit mit den Eltern. Dabei war es ihr besonders wichtig, mit den Grundschullehrerinnen und -lehrern zusammen zu arbeiten, weil „[diese] die Kinder ständig beim Lernen begleiten, während [die Sonderpädagogin] nur wenige Stunden anwesend [ist].“ Diese Zusammenarbeit und Unterstützung wünschten sich zu Beginn des Schulversuchs alle Kolleginnen und Kollegen. Ein Lehrer brachte es während der Erhebung der Ausgangslage im März 2000 auf den Punkt: „Wir brauchen die Förderlehrerin ganz dringend, weil wir selber nicht die nötige Ausbildung haben.“

Für die eingerichteten jahrgangsgemischten Lerngruppen wurden zu Beginn des Schulversuchs zwei Lehrkräfte mit der gleichberechtigten Klassenführung betraut. Auch im Kursunterricht fand teilweise Doppelbesetzung statt, an der auch Erzieherinnen beteiligt waren. Wöchentlich wurden Teamberatungen organisiert, in denen Unterricht gemeinsam geplant und vorbereitet wurde. Es wurde dort auch festgelegt, welche Schülerinnen und Schüler wann und unter welchem Förderschwerpunkt gefördert werden sollten und ob diese Förderung einzeln, in kleinen Gruppen oder integriert im Unterricht der gesamten Gruppe stattfinden sollte.

Kooperation war an der Vogteischule Oberdorla aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen zu Beginn des Schulversuchs eine ihrer Stärken. Offensichtlich war es ihnen gelungen, trotz verschiedener Schulzusammenlegungen rasch zusammen zu wachsen. Dies mag an der regionalen Lage liegen, die es mit sich brachte, dass man sich schon vorher

als Kolleg/innen kannte, wurde aber auch durch bestimmte Rituale, wie z.B. das tägliche, gemeinsame Frühstück, gezielt gefördert.

Der bereits zu Beginn des Kapitels erwähnte Entwicklungsschwerpunkt der Rhythmisierung des Schultags wirkte sich in besonderem Maße auf die Veränderungsarbeit der Vogteischule Oberdorla aus. Schon vor dem Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ hatte das Kollegium einen Tagesrhythmus eingerichtet, der den Bedürfnissen der Kinder stärker gerecht werden sollte.

7.00 Uhr-7.40 Uhr	Gleitende Anfangsphase	Freiarbeit, Erzählen, Spielen, Lesen, Computerarbeit, Gespräche
7.40 Uhr-9.20 Uhr	Lernzeit 1	Morgenkreis, fächerübergreifender Unterricht, Wochenplan – und Freiarbeit, Unterricht bei der Klassenleiter/in, Frühstückspause
9.20 Uhr-9.40 Uhr	Spielpause	Hofpause mit Spielgeräten
9.40 Uhr-11.20Uhr	Lernzeit 2	Unterrichtszeit für Fach – und fächerübergreifenden Unterricht, Wochenplanarbeit, Einzelförderung, Ergänzungsstunden, Fremdsprachenunterricht
11.20 Uhr-11.40Uhr	Spielpause	Mittagessen, betreut durch den Hort
11.40 Uhr-14.05Uhr	Lernzeit 3	Unterrichtszeit für Kunst, Sport, Werken, Schulgarten, Musik, Religion, Ethik Ruhezeit für Klasse 1 Spiel- und Bewegungszeit für Klasse 2-4 je nach Plan
14.05 Uhr-16.00Uhr	Gleitende Schlussphase	Profilbildende Arbeitsgemeinschaften, Projektgruppenarbeit,
15.00 Uhr-15.30Uhr	Hausaufgabenzeit	

Abbildung 4: Tagesrhythmus an der Vogteischule zu Beginn des Schulversuchs

In den Schulentwicklungsprozess der Vogteischule wurden von Anfang an die Eltern einbezogen. Dabei informierten die Pädagoginnen und Pädagogen die Eltern bereits frühzeitig vor Schuleintritt entsprechend ihres Einschulungskonzepts, das in einem der folgenden Abschnitte näher beschrieben wird. Kern der Elternarbeit im Vorfeld und zu Beginn des Schulversuchs war es, die Eltern mit den Formen und dem Sinn der offenen Unterrichtsformen vertraut zu machen und über das Anliegen der Veränderungen in der Schuleingangsphase aufzuklären. Dazu wurden Eltern in den Unterricht eingeladen und gezielt für die Mitarbeit in der zur Steuerung des Schulversuchs eingerichteten Arbeitsgruppe, dem Beirat, geworben. Mit Beginn des Schulversuchs schätzten die Pädagoginnen und Pädagogen ein, dass die Eltern gut über die anstehenden Veränderungen informiert seien und erhofften sich von ihnen Unterstützung. Es war ihnen aber zu diesem

Zeitpunkt auch bewusst, dass die Eltern einen nicht zu unterschätzenden Risikofaktor darstellten. „Die Bedenken der Eltern, ihre kritischere Haltung gegenüber der Schule im Allgemeinen, aber auch ihre Erfahrungen mit den weiterführenden Schulen können uns die Arbeit erschweren. Vermutlich nicht nur deshalb nahmen sich die Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule Oberdorla mit Beginn des Schulversuchs vor, besonders viel Wert auf Transparenz und Offenheit zu legen.

Die Ausgangslage der Vogteischule Oberdorla für den Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ kann zusammenfassend als gut beschrieben werden. Die Teilnahme an Projekten des Thüringer Lehrerfortbildungsinstituts (ThILLM) vor Beginn des Schulversuchs hatten erste organisatorische und inhaltliche Veränderungen geschaffen, an die angeschlossen werden konnte. Aber auch die Motivation der Kolleginnen und Kollegen, die besonders durch den Schulleiter und die Kollegin mit Erfahrungen in der Arbeit in Diagnose- und Förderklassen gestützt wurde, ihre Bereitschaft sich über einen geöffneten Unterricht stärker den Kindern und ihren individuellen Besonderheiten zuzuwenden, können als wesentliche Schubkräfte betrachtet werden. Die vor Schulversuchsbeginn erfolgten Schulzusammenlegungen brachten neue Entwicklungsimpulse, da die unterschiedlichen Erfahrungen nun zusammenflossen und für das Gelingen des Schulversuchs nutzbar gemacht wurden. Mit der durch die geleistete Elternarbeit gewonnenen Unterstützung der Eltern und durch das bereits im Vorfeld des Schulversuchs überarbeitete Konzept der Zusammenarbeit mit den Kindergärten hatten die Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule nicht nur einen Grundstock für die künftige Öffentlichkeitsarbeit gelegt, sie nutzten diesen zielgerichtet, um die angestrebte Förderung aller Kinder erfolgreich zu gestalten.

## 2 Der Entwicklungsweg der ‚Vogteischule‘ im Schulversuch

In Kapitel 2 wird aufgezeigt, wie die Lehrerinnen und Lehrer der Vogteischule Oberdorla nach der Einrichtung jahrgangsgemischter Stammgruppen und nach der Umgestaltung des Tagesrhythmus sich mit Blick auf Veränderung dem Kernprozess der Schule, dem gemeinsamen Lernen der verschiedenen Kinder, gezielt widmeten. Die Lehrerinnen und Lehrer hatten mit der Einführung von Wochenplanarbeit, die bereits vor Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ erfolgt war, einen Einstieg in die Individualisierung des Lernangebots gefunden. Sensibel geworden für die unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler, erkannten sie, dass sie häufiger und fundierter differenzierte Aufgaben anbieten mussten. In der Auseinandersetzung mit dieser Problematik wurden die Lehrkräfte von der an der Schule tätigen Sonderpädagogin und den Fortbildungsveranstaltungen des Thüringer Lehrerfortbildungsinstituts (ThILLM) unterstützt. Gezielt suchten die Pädagoginnen und Pädagogen nach effektiven Formen der Differenzierung. Neben der Entwicklung einer Bewegungskartei, die der individuellen und der gemeinschaftlichen Entspannung dienen sollte, war die differenzierte Unterrichtsgestaltung ein besonderer Schwerpunkt der Entwicklungsarbeit der Vogteischule Oberdorla im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘. Die Veränderungen im Unterricht zogen Veränderungen in der Dokumentation der Schülerleistungen nach sich. Hierbei zeigte sich, dass Eltern Aufklärung und Transparenz seitens der Schule zu schätzen wissen und dass die genaue Kenntnis des Entwicklungsstands eines Kindes, die sich in Elterngesprächen und aussagekräftigen Zeugnisbeurteilungen wieder findet, von Eltern als wertvoll eingeschätzt wird. Die Unterstützung durch die Eltern und Kindergärten waren neben der Kooperation im Kollegium und mit der Förderschullehrerin eine wesentliche Stütze für das Gelingen des Schulversuchs in Oberdorla.

## 2.1 Kernaufgabe: Lernen in heterogenen Gruppen

Kernaufgabe von Schule ist es, allen Kindern interessante Lernangebote zu unterbreiten, die sie bestmöglich fördern und zu Leistung anspornen. Das Unterrichtsangebot soll also von seinem Anspruch her dem Lernen der Kinder immer ein klein wenig voraussehen. Nun sind niemals alle Kinder einer Klasse auf dem gleichen Stand. Folglich benötigt man ein differenziertes Lernangebot. Weil aber die Kinder auch sehr viel voneinander lernen, gilt es Wege zu finden, die Lerngruppe zu einer echten Lerngemeinschaft zu integrieren, in der voneinander Lernen möglich ist. Im Schulversuch wurden verschiedene Elemente pädagogischen Arbeitens miteinander verbunden, die alle zusammen den gewünschten Effekt erbringen sollten. Es handelte sich u. a. um eine rhythmisierte Gestaltung des Tagesablaufs, um die Einrichtung jahrgangsgemischter Lerngruppen, den Aufbau einer Lernumgebung für selbstständige Arbeit der Kinder und um passende Formen der Leistungsdokumentation. Im Folgenden werden diese und weitere Aspekte zum besseren Verständnis zwar getrennt dargestellt, aber erst ihre Verbindung ergibt ein geeignetes Konzept.

### 2.1.1 Einrichtung der Jahrgangsmischung

Die Erfahrungen einiger Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule Oberdorla mit jahrgangsgemischten Klassen reichten ob ihrer langjährigen Berufspraxis bis in die Nachkriegszeit, zum ‚Mehrstufenunterricht, zurück. Während damals Jahrgangsmischung allein aus Lehrer- und Raummangel heraus betrieben und ihr in Form von Abteilungsunterricht begegnet wurde, war sie aber nun Bestandteil eines pädagogischen Konzepts, das bewusst gewählt wurde, um Kinder zu fördern. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass es zu Beginn des Schulversuchs an der Vogteischule Oberdorla auch Kolleginnen und Kollegen gab, die zwar Neuem gegenüber grundsätzlich aufgeschlossen waren, sich aber die erfolgreiche Umsetzung des Anspruchs noch nicht vorstellen konnten. Mit Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ wurden an der Vogteischule drei jahrgangsgemischte Stammgruppen, bestehend aus den Schülerinnen und Schülern der ehemals ersten und zweiten Klassen, eingerichtet. In dieser Form wurden gut zwei Drittel aller Deutsch-, Mathematik- und Heimat- und Sachkundeunterrichtsstunden unterrichtet. Für die übrigen Unterrichtsstunden wurden die Kinder in jahrgangshomogenen Gruppen, den Kursen, zusammengefasst. Es gab aber schon damals auch einzelne Kinder, die aufgrund ihrer Leistungen einem, ihrem Jahrgang nicht entsprechenden Kurs, zugewiesen wurden. Neben den Hauptfächern wurden in den Kursen auch Kunst, Musik, Schulgarten, Werken, Sport, Religion und Ethik angeboten. Während in den jahrgangsgemischten Gruppen überwiegend geübt und gefestigt wurde, stellte in der Kursarbeit das Einführen neuen Stoffs den Schwerpunkt dar. In beiden Unterrichtsformen wurden Möglichkeiten der Öffnung praktiziert. Bei der Erstellung des Stundenplans wurde darauf geachtet, dass die Kursstunden aller vier gebildeten Kurse immer parallel lagen, damit leistungsschwache Kinder im 2. Schulbesuchsjahr auch zeitweise den Kurs besuchen konnten, der für die Kinder des ersten Schulbesuchsjahrs angeboten wurden. Dieser Anspruch konnte bis zum Ende des Schulversuches hin umgesetzt werden.

Bereits früh schätzten die Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule Oberdorla ein, dass die Organisation des jahrgangsgemischten Unterrichtes gelungen war. Sie erkannten aber auch, dass sie das Zusammenarbeiten der Kinder verschiedener Jahrgänge durch den gezielten Einsatz von Aufgaben fördern mussten. Dazu schrieben sie in einer Befragung der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs im Herbst 2001: „Entwicklungsbedarf hinsichtlich des Unterrichtens in jahrgangsgemischten Gruppen sehen wir in der Auswahl gemeinsamer Aufgaben für beide Jahrgänge. Auch müssen wir das Aufgabenangebot in den Phasen der offenen Unterrichtsarbeit erweitern.“ Die

Kooperation von Kindern verschiedener Jahrgänge geschah also nicht von selbst, sie musste gezielt gefördert werden. Im jahrgangsgemischten Unterricht war im Schuljahr 2000-2001 noch wenig Kooperation der Kinder verschiedener Jahrgänge zu beobachten. Es schien damals, als hätten sich die Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule Oberdorla nach der organisatorischen Installation der Jahrgangsmischung zunächst anderen Entwicklungsbereichen intensiver zugewandt. Sie selbst sahen zu der Zeit auch keinen Entwicklungsbedarf.

Im Fortgang des Schulversuchs veränderten die Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule die Inhalte des Stammgruppenunterrichts. Ihr Ziel war es, nunmehr alle Stunden und Fächer in dieser Form zu unterrichten. Dazu wurden im Schuljahr 2002-2003 weitere Fächer in den Stamm gelegt, so dass sich das Verhältnis von Stamm und Kurs deutlich zu Gunsten des Stammunterrichts veränderte. „Der Anteil der Stammstunden wurde auf Wunsch des Teams erhöht. Die Fächer Sport, Kunst, Musik, Werken und Schulgarten werden in diesem Schuljahr im Stamm unterrichtet.“, berichteten die Lehrkräfte im Herbst 2002. Hinzu kam außerdem die Absicht, die Kooperation der Kinder zu fördern. Die Lehrerinnen und Lehrer hatten nämlich in ihrer bisherigen Arbeit erlebt, dass sich durch die altersgemischte Lerngruppe die Sozialkompetenz der Kinder weiter entwickelt hatte. „Die Kinder arbeiten miteinander, gegenseitige Hilfe ist selbstverständlich. Dabei könnten die älteren Kinder noch selbständiger sein. Aber es gibt auch die Situation, dass ein jüngeres Schulkind einem älteren hilft.“, skizzierte eine Lehrerin im März 2002 die Erfolge. Zu diesem Zeitpunkt wurde an der Grundschule jedoch noch überwiegend im Kurs gearbeitet. Begründet wurde dies mit der Teilzeitarbeit, die die meisten Lehrerinnen und Lehrer wegen ihrer Arbeitsverträge annehmen mussten. Um das Absinken der Wochenstundenzahlen der einzelnen/ des einzelnen mit einer vertraglichen Arbeitszeit zu verbinden, entstand mehr Fachunterricht. Obwohl die Kooperation der Kinder untereinander nach Angaben der Pädagoginnen und Pädagogen zunahm, wurde auch die Doppelbesetzung fast ausschließlich in der Stammgruppe praktiziert. Mit der gleichzeitigen Anwesenheit von zwei Lehrerinnen und Lehrern wurden die Ziele verbunden: durch den Einsatz differenzierter Aufgaben Kinder individueller zu fördern, Schülerinnen und Schüler besser beobachten zu können, schwächere Schüler besser im Unterricht fördern zu können, Arbeitsergebnisse besser kontrollieren und somit einen besseren Überblick über die Leistungen der Kinder gewinnen zu können. Es lässt sich vermuten, dass der breiteren Palette der Lern- und Entwicklungsstände der Kinder in der jahrgangübergreifenden Lerngruppe zu diesem Zeitpunkt noch nicht ausreichend über das angebotene Material begegnet werden konnte. Lehrerinnen und Lehrer standen als Helfer/innen zu Verfügung. Die Kooperation der Kinder war nun stärker auf das gemeinsame Lernen ausgerichtet. Die Lehrerinnen und Lehrer erkannten, wie Kinder unterschiedlicher Entwicklungsstände voneinander profitieren konnten und beschrieben ihre Beobachtungen im Herbst 2002: „Die Älteren wiederholen Lernstoff, indem sie mit eigenen Worten Erklärungen abgeben und dadurch ihre Kenntnisse vertiefen. Das macht sie sicher und stolz auf ihr Können.“ Gleichzeitig erschien es den Pädagoginnen und Pädagogen immer schwieriger, auch im Kurs auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu reagieren. „Im Kurs sind auch sehr schwache Schüler mit unterschiedlichem Förderbedarf. In Frontalphasen ist eine Differenzierung äußerst schwierig und fast nicht zu organisieren bzw. nur mit einem sehr hohen Zeitaufwand. „Auch das Erteilen differenzierter Hausaufgaben nimmt viel Zeit in der Vorbereitung in Anspruch.“, formulieren sie das entstandene Problem. Die Lehrerinnen und Lehrer begannen, den Kursunterricht zu öffnen, um so den individuellen Lernständen der Kinder begegnen zu können. An der Vogteischule wurden im Rahmen des Kursunterrichts Stationsbetriebe durchgeführt. „Die Differenzierung im Stationsbetrieb ist leichter möglich. Wir sind aber auch der Meinung, dass frontale Phasen wichtig sind, damit die Kinder zum Beispiel lernen zu-

zuhören, mündlich gegebene Arbeitsanweisungen umzusetzen, sich an Unterrichtsgesprächen zu beteiligen, Lösungsmöglichkeiten vorstellen können und Neues vermittelt bekommen.“ Um in der Stammgruppe auch Inhalte erarbeiten zu können, richteten die Lehrerinnen und Lehrer ‚Minikurse‘ ein. Während der Wochenplanarbeit luden sie dazu gezielt Kinder an die Tafel ein, um mit ihnen z.B. einen Lerninhalt zu besprechen. Damit eröffnete sich eine Möglichkeit das Methodenrepertoire in der Jahrgangsmischung zu erweitern.



Abbildung 5: Während der Stammgruppenarbeit organisiert die Lehrerin einen ‚Minikurs‘ und bespricht dort ein Problem mit ausgewählten Kindern.

Am Ende des Schulversuches waren die Lehrerinnen und Lehrer der Vogteischule mit dem Unterricht in den jahrgangsgemischten Lerngruppen zufrieden. Sie schätzten ein, dass die Kooperation zwischen den „Großen und Kleinen“ gut funktionierte. Eine Lehrerin beschrieb das mit folgenden Worten: „Die Partnerarbeit das heißt, das gemeinsame Bearbeiten einer Aufgabe durch Kinder einer Jahrgangsstufe aber auch durch Kinder verschiedener Jahrgangsstufen funktioniert inzwischen ganz prima.“ Was die Kolleginnen hier beschrieben, bezog sich auf das gemeinsame Lernen der Kinder. Die Kinder halfen sich aber auch gegenseitig: „Den Erstklässlern wird ohne unser Zutun die Arbeit mit den LÜK - Kästen oder mit LOGICO erklärt, das übernehmen wirklich die Zweitklässler ganz allein.“ schilderte eine Lehrerin. Der Blick auf die Arbeit der Kinder in dieser Unterrichtsform wurde über den Schulversuchszeitraum hinweg genauer und kritischer: „Die Zweitklässler haben wunderbar mit den Kleineren Hörübungen gemacht, aber man kann auch nicht von den Zweitklässlern verlangen, dass sie immer als Helfer zur Verfügung stehen. Ich hab einen Jungen in meiner Stammgruppe, der hilft allen Erstklässlern, der ist super darin, aber er vergisst seine eigene Arbeit.“ Diese Aussage belegt, dass die angeregte Zusammenarbeit von Kindern unterschiedlicher Jahrgänge nicht nur dem Helferprinzip dienen darf. Gemeinsam Lernen heißt Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Die Lehrerinnen und Lehrer der Vogteischule wissen dies und streben es an, sie sehen in diesem Punkt aber zum Ende des Schulversuchs noch Entwicklungsspielräume.

Fasst man die Entwicklung im jahrgangsgemischten Unterricht zusammen, so lässt sich feststellen, dass es an der ‚Vogteischule‘ Oberdorla rasch gelungen war, die Organisationsstrukturen für den Unterricht in jahrgangsgemischten Gruppen zu schaffen.

Zu Beginn des Schulversuchs waren die Unterrichtsanteile in Stamm und Kurs relativ ausgewogen. Durch das teilzeitbedingte Absinken der Wochenarbeitsstunden der Lehrerinnen und Lehrer entstanden organisatorische Probleme hinsichtlich des Lehrereinsatzes, die zur Folge hatten, dass wieder mehr im Kurs unterrichtet wurde als im Stamm. Damit zeigten sich die Lehrerinnen und Lehrer unzufrieden, hatten sie doch gute Erfahrungen mit dem Stammgruppenunterricht gemacht. Sie setzten durch, dass im dritten Schulversuchsjahr der Stammgruppenunterricht wieder stärker gewichtet wurde. Dazu nahmen sie die Drittfächer in den Stamm auf. Die Arbeit in jahrgangsgemischten Gruppen ließ die Lehrerinnen und Lehrer erkennen, dass die Kinder sich zwar im Allgemeinen halfen, eine Kooperation im Hinblick auf das Lernen der Kinder musste aber gezielt angeregt werden. In diesem Bereich sammelten sie über den Schulversuchszeitraum hinweg gute Erfahrungen. Sie erkannten auch, welchen Gewinn die Kooperation von Kindern mit unterschiedlichen Entwicklungsständen bringen konnte. Während die Arbeit in der Stammgruppe weiter entwickelt wurde, gab es im Laufe des Schulversuches zunehmend Problem in der Gestaltung des Kursunterrichts. Sensibler für die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder geworden, wollten die Lehrerinnen und Lehrer auch in dieser Form differenzieren, was durch das überwiegend frontale Vorgehen aber nur durch einen großen Arbeitsaufwand realisierbar gewesen wäre. Erst mit der Öffnung des Kurses gelang es ihnen besser, auch im Kurs differenziert vorzugehen. Am Ende des Schulversuchs waren die Lehrerinnen und Lehrer besonders mit der Kooperation der Kinder im Rahmen der Stammgruppenarbeit zufrieden.

### 2.1.2 Rhythmisierung

Wie bereits im Kapitel 1 beschrieben, konnten die Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule Oberdorla aufgrund ihrer Teilnahme an einem Projekt zur Rhythmisierung des Schultages bereits vor Beginn des Schulversuchs auf einen veränderten Tagesablauf verweisen. Der geschaffene Tagesrhythmus bewährte sich auch unter den Bedingungen einer ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ und wurde über den Schulversuchszeitraum beibehalten. Ausgehend von ihren Vorerfahrungen, aufbauend auf einer Stärke, beschlossen die Pädagoginnen und Pädagogen im Schuljahr 1999-2000, den Bereich der Rhythmisierung zum besonderen Entwicklungs- und Dokumentationsschwerpunkt im Rahmen des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ zu wählen. Dazu wollten sie der Frage nachgehen: „Wie kann man den Wechsel zwischen An- und Entspannung differenziert gestalten?“ Die Antworten sollten auf einem Video für andere Schulen dokumentiert werden. Während der ersten Präsentation der Arbeit im Dokumentationsschwerpunkt im Schuljahr 2000-2001 stellten die Lehrerinnen und Lehrer der ‚Vogteischule‘ Oberdorla das entstandene Video ihren Kolleginnen und Kollegen aus den anderen Schulen des Schulversuchs vor. Darüber hinaus gaben sie Einblick in die nächsten geplanten Arbeitsschritte. Es sollte nun eine Kartei erstellt werden, die verschiedene Angebote zur Rhythmisierung zusammenfassen würde. Die Kartei sollte folgende Bereiche beinhalten: Körperkontaktübungen, Bewegungsübungen und Übungen zur Schulung der Feinmotorik, Entspannungsübungen, Konzentrationsübungen.

Ziel dieser Kartei, die in der Folge an der Vogteischule entwickelt und erprobt wurde, war es, die Schülerinnen und Schüler an eine selbständige Nutzung von Entspannungsübungen heranzuführen. Im März 2002 formulierten die Kolleginnen und Kollegen, dass nach dem gemeinsamen Gestalten von Rhythmisierungspausen durch die Lehrkräfte für alle Kinder wie u.a. auf dem Video dokumentiert nun im nächsten Schritt die Bewegungskartei auch individuell für einzelne Kinder eingesetzt werden sollte. Dazu nahmen die Lehrerinnen und Lehrer auch gezielt Aufgaben in den Wochenplan auf, die aus der Bewegungskartei stammten. Noch bestimmten vornehmlich die Lehrerinnen und Lehrer, welche Übung durchgeführt wurde, im Wochenplan konnten die Kinder

jedoch selbst entscheiden, wann sie sich der Übung zuwandten. Die Lehrerinnen und Lehrer machten daneben deutlich, dass ihr Einsatz, der durch das Floatingmodell reduziert war, einen harmonischeren Rhythmus noch verhindere. „Wir haben die Vision, alle Stunden am Vormittag, also auch die Drittfächer so mit einzubeziehen, dass sie Teil der Rhythmisierung sind. Im Moment stört hier noch der Fachlehreinsatz und der Einsatz mehrere Kolleginnen und Kollegen, die durch die geringe Wochenstundenzahl der Kolleginnen und Kollegen entsteht.“ Der notwendig gewordene häufige Lehrerwechsel unterlief die geschaffene Tagesgestaltung und stellte das damit verbundene Anliegen in Frage.

Im Herbst 2002 beschrieben die Pädagoginnen und Pädagogen, wie sie kindorientiert die Rhythmisierung anregten und begleiteten: „Die Gleitzeit beginnt um 7:00 Uhr, d. h. ab dieser Zeit können die Kinder in die Schule kommen. Sie beschäftigen sich auf verschiedene Weise. Stets arbeiten einige Kinder am Computer; manche lesen, manche malen; andere beschäftigen sich mit dem Wochenplan. Einige Kinder unterhalten sich miteinander oder nehmen sich Spiele. Kinder, die nichts mit sich anzufangen wissen, werden zu bestimmten Tätigkeiten angeregt. Anhand eines akustischen Zeichens merken die Kinder, dass die Gleitzeit beendet ist und begeben sich auf ihre Plätze. Nach einer Fragerunde zu den Aufgaben des Wochenplanes bzw. nach dem Morgenkreis beginnt eine zwanzigminütige Stillarbeitsphase, in der sich die Kinder allein mit dem Plan auseinander setzen müssen. Nach dieser Phase schließt sich eine Bewegungspause an. Danach wird weiter am Wochenplan gearbeitet. Jetzt können die Kinder aufstehen, sich um Hilfe an andere Kinder wenden, Partnerlernen praktizieren, den Raum verlassen, um im Flur zu arbeiten. Zwischendurch müssen sie auch ihren Platz verlassen, um sich Material aus der vorbereiteten Lernumgebung zu holen bzw. um am Computer zu arbeiten. Den Kindern ist es erlaubt, während des Unterrichts zu trinken und die Toilette aufzusuchen. Nach jeweils ca. 20 min wird die Arbeit durch kurze, vom Lehrer gelenkte, Bewegungspausen unterbrochen. Hier entscheidet das Einfühlungsvermögen der Lehrer über den genauen Zeitpunkt. Die Kinder lockern zwischendurch ihre Hände mit Hilfe des Igelballes, je nach Bedarf, selbstständig auf.“

Die Zielsetzung für einen rhythmisierten Schultag wurde im Laufe des Schulversuches weiter präzisiert, zu der Zeit lautete sie:

- Tagesgestaltung mit dem kindlichen Lern- und Spielrhythmus abstimmen
- Sinnvoller Wechsel zwischen An- und Entspannung
- Kinder im eigenen Rhythmus lernen lassen
- Kindern zum Lernen Bewegung geben, die sie dazu benötigen

Die Bewegungskartei, an der das Kollegium weiter arbeitete, sollte sowohl in frontalen Unterrichtsphasen zum Einsatz kommen, als auch Kindern individuell zur Verfügung stehen.



Abbildung 6: Gemeinsame Erholung: Übungen aus der Kartei waren zunächst mit allen Kindern gemeinsam erarbeitet worden, bevor sie individuell von Kindern genutzt wurden.

Am Ende des Schulversuchs waren die Lehrerinnen und Lehrer mit dem Erreichten zufrieden. Besonders stolz sind sie auf die von ihnen entwickelte Bewegungskartei, mit der Kinder inzwischen selbständiger und individueller umgehen: „Die Kinder bestimmen [heute] selbständig den Zeitpunkt und die Übung, die sie durchführen möchten. Unser Wochenplan fängt täglich mit einer Morgengymnastik an, wir demonstrieren den Kindern die Übungen und dann sind sie selbst verantwortlich, diese [allein oder in Absprache] mit allen Schülerinnen und Schülern der Stammgruppe gemeinsam durchzuführen.“



Abbildung 7: Individueller Einsatz der Übungen aus der Kartei

Die Bewegungskartei wurde mittlerweile von einigen Schulen des Schulversuchs erprobt. Die Hörselbergsschule in Wutha-Farnroda nutzte die Kartei zu gemeinsamen und individuellen Entspannungsübungen. Danach stellten sie fest, dass das Material zwar einen gewissen Zeitraum für die Einführung beanspruche, aber als sehr empfehlenswert zu betrachten sei.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Vogteischule Oberdorla, basierend auf ihren Vorerfahrungen bereits zu Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ eine rhythmisierte Tagesgestaltung für die Schülerinnen und Schüler entwickelt hatten, die sich bewährte. Ihr Ziel war es nun, ein Instrument zu entwickeln, das anderen Schulen ein Repertoire an Entspannungsmöglichkeiten in einer übersichtlichen handhabbaren Form zur Verfügung stellte. Dazu entwarfen sie eine Bewegungskartei, die Übungen zu den Bereichen Bewegungsschulung, Entspannung, Konzentration und Körperwahrnehmung enthielt. Während der Erprobungen an anderen Schulen hat sich diese Kartei im gemeinschaftlichen und individuellen Einsatz bewährt.

### 2.1.3 Einstieg in die Individualisierung

Während traditionell die Lernzielgleichheit den Unterricht bestimmte, waren die Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule Oberdorla bereits vor dem Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ stark daran interessiert, den aktuellen Entwicklungsstand jedes Kindes zum Zeitpunkt der Einschulung möglichst gut erfasst und die Kinder bereits vor Schuleintritt kennen gelernt zu haben. Sie erarbeiteten dazu eine Einschulungskonzeption. Die Beratungslehrerin intensivierte im Zuge dessen den Kontakt zu den Kindergärten und führte verschiedene Aktionen mit den künftigen Schulkindern durch.

Während der Erhebung der Ausgangslage für den Schulversuch im März 2000 formulierte ein Lehrer: „Wir wollen, dass die Schülerinnen und Schüler, die in die Schule kommen, nicht alles bereits können müssen, sondern dass jeder von ihnen in kleinen Schritten vorwärts kommen kann und dass jeder Erfolge hat.“ Um diesem Anspruch gerecht zu werden, lag es auf der Hand, dass nicht nur die Unterrichtsorganisation, sondern auch die inhaltliche Arbeit verändert werden musste. Mit der Erprobung und Installation offener Unterrichtsformen hatten die Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule Oberdorla bereits weit vor Beginn des Schulversuchs begonnen. Sie profitierten sowohl von Erfahrungen beispielsweise mit Wochenplan- bzw. der Stationsarbeit als auch von den Erfahrungen einiger Kolleginnen und Kollegen im Unterrichten von jahrgangsgemischten Gruppen. Um den unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen der Kinder aber vom ersten Schultag an besser gerecht zu werden, mussten die Lehrerinnen und Lehrer diese erfassen und stärker darauf reagieren. „Die Differenzierung ist zwingend erforderlich. Es muss uns gelingen, sowohl für leistungsschwache Kinder, als auch für leistungsstarke die passende Differenzierung zu finden. Dazu müssen wir die Kinder genau kennen“, formulierte ein Lehrer den Anspruch zur Erhebung im März 2000. Zu diesem Zeitpunkt war den Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule Oberdorla klar, dass sie im Bereich der Förderung von Kindern ein Entwicklungsfeld vor sich hatten. „Wir müssen lernen, wie man Beobachtungen gezielt plant, effektiv durchführt und die Ergebnisse zur Festschreibung der Förderung nutzt. Dabei brauchen wir neben wirksamen und praktikablen Formen der Differenzierung auch Material, das diesem Anspruch gerecht wird“, fassten die Pädagoginnen und Pädagogen zusammen. Unterstützung erwarteten die Pädagoginnen und Pädagogen im besonderen Maße von der an ihrer Schule seit dem Schuljahr 1999 -2000 tätigen Förderschullehrerin des Förderzentrum Gotha, die aufgrund ihrer Fachkompetenz vom Kollegium sehr geschätzt wurde. Aber auch die Fortbildungen des ThILLM sollten Unterstützung leisten.

Bereits mit Beginn des Schulversuches setzten die Lehrerinnen und Lehrer im Stammgruppenunterricht differenzierte Wochenpläne ein. Damit begegneten sie den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder insofern, dass die Gruppe der leistungsstarken Kinder und die der leistungsschwachen zeitweise andere Aufgaben zugewiesen

bekamen. Aber auch die gebildeten Kurse boten Ansätze zur Individualisierung. Während im Stammgruppenunterricht die Möglichkeit bestand, sich Hilfe bei der Bearbeitung von Aufgaben zu holen, waren die Kursstunden von vorn herein so im Stundenplan platziert worden, dass alle Kursstunden der verschiedenen Stammgruppen parallel lagen. Das eröffnete den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, Kinder die beispielsweise im Kurs zwei den Anforderungen nicht gewachsen waren, ab einem individuell festgelegten Zeitpunkt im Kurs eins lernen zu lassen. Damit war das traditionelle sitzen bleiben umgangen worden und den Kindern neben der angemesseneren Förderung gleichzeitig eine schmerzliche Erfahrung erspart geblieben.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Vogteischule mit Einstieg in den Schulversuch mehrere Möglichkeiten entwickelt hatten, Kinder besser zu fördern. Dazu gehörte neben dem erstellten Einschulungskonzept, durch das sie die Kinder bereits vor der Einschulung genauer kennen lernten, um mit dem ersten Schultag gezielt fördern zu können, auch die differenzierten Wochenpläne. Der Stundenplan war bewusst so angelegt, dass durch parallel liegende Kursstunden die Kinder einer Stammgruppe im Laufe des Schuljahres je nach Leistungsentwicklung problemlos in einen anderen Kurs wechseln konnten. Bereits mit Beginn des Schulversuchs war den Lehrerinnen und Lehrern klar, dass sie für die zu leistenden Differenzierungsentscheidungen aufgrund ihrer Ausbildung nicht ausreichend qualifiziert waren. Sie arbeiteten deshalb sehr eng mit der Förderschullehrerin zusammen, die mit zehn Stunden an der Vogteischule eingesetzt war, und zeigten ein hohes Interesse an Fortbildungsveranstaltungen zu dieser Thematik.

#### 2.1.4 Aufbau der Lernumgebung

Mit der Öffnung des Unterrichts vor Beginn des Schulversuchs begannen die Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule Oberdorla auch die Lernumgebung der Kinder gezielter zu gestalten. Bereits mit Beginn des Schulversuchs konnten die Schülerinnen und Schüler in den Stammgruppenräumen Lesecken, Computerarbeitsplätze, Ablagen für Schülerarbeiten, Kisten für Schülerarbeitsmaterial, Ablagen mit Angeboten und Freiarbeitsmaterialien wie zum Beispiel Spiele nutzen. Diese Raumgestaltung war das Ergebnis des offenen Unterrichtes, der bereits praktiziert wurde. Im Herbst 2000 beschrieben die Kolleginnen und Kollegen, wie sie den Klassenraum als Lernort erweitert hatten:

- Bereitstellung von vielfältigen Lernangeboten für die Gleitphase, für die Freiarbeit
- Lesecke
- ein Computerarbeitsplatz pro Stammgruppe
- Nutzung der Flure
- Lehrmaterialien für die Kinder offen zugänglich
- Organisation des Tages- bzw. Wochenablaufes durch feststehende Rituale
- schülereigene Materialien haben ihren festen Platz im Raum – in einem Körbchen, so das sie bei Raumwechsel problemlos mitgenommen werden können
- Möglichkeiten der Ausstellung von Schülerarbeiten

Die Arbeit an Stationen bzw. mit einem Wochenplan gehörte ebenfalls zur gezielten Vorbereitung der Lernumgebung. In diesen Arbeitsformen setzten die Lehrerinnen und Lehrer ihren Differenzierungsanspruch um. So erhielten einige Kinder einen differenzierten Wochenplan, andere konnten nach erfolgter Bearbeitung ihres Planes zusätzliche Angebote aus der Lernumgebung auswählen und bearbeiten. Während des Fortganges des Schulversuchs präzisierten die Pädagoginnen und Pädagogen die Ziele, die sie mit der vorbereiteten Lernumgebung verbanden:

- *Bewegte Schule* –Kinder holen sich die Materialien an ihren Platz
- *Differenzierung vom Kind aus* – Kinder wählen zwischen verschiedenen Materialien und Schwierigkeitsstufen
- *Differenzierung vom Lehrer aus* – spezielle Materialien für bestimmte Kinder stehen bereit
- *Entwicklung von Methoden – und von Sachkompetenz* – Handhabung der Arbeitsmaterialien und Wissenserweiterung, Entwicklung und Einsatz von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Erwerb von neuen Kenntnissen
- *Entwicklung der Sozialkompetenz* –Partner – und Gruppenarbeitsmaterial sowohl für homogene als auch für heterogene Arbeitsmöglichkeiten
- *Förderung der Selbstkontrolle* – Arbeitsmittel stehen zur eigenen Leistungsdokumentation zur Verfügung

Während die Schülerinnen und Schüler ihren Wochenplan bearbeiteten, nutzten die Pädagoginnen und Pädagogen die entstandenen Freiräume, um einigen Kindern helfend zur Seite zu stehen, um Kinder zu beobachten und um auf der Rückseite des Wochenplans eines jeden Kindes Notizen über dessen Arbeitsweise bzw. Ergebnisse zu machen. Im Fortgang des Schulversuchs veränderte sich die räumliche Lernumgebung der Kinder weiter. Die Pädagoginnen und Pädagogen schafften Arbeitsmaterialien an, die sie in Regalen für die Kinder verfügbar hielten. Dabei stießen sie aufgrund der räumlichen Enge in den Stammgruppenräumen jedoch an Grenzen. Einen wesentlichen Gestaltungsschwerpunkt stellte jedoch die weitere Differenzierung der Wochenpläne dar. Die Pädagoginnen und Pädagogen hatten ihre Wahrnehmung hinsichtlich der unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsstände weiter geschärft und wollten nun auf diese Vielfalt mit entsprechend vielfältigen Angeboten reagieren. Dies führte dazu, dass die Kolleginnen und Kollegen auch hier rasch an Grenzen stießen, konnten sie doch nicht für jedes Kind einen eigenen differenzierten Plan erstellen. Angeregt durch Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM und durch die schulinternen Fortbildungen, die wirksame und effektive Differenzierungsmaßnahmen auf fachwissenschaftlich fundierter Grundlage vorstellten, griffen die Lehrerinnen und Lehrer zur Gestaltung der Lernumgebung daher auf offenere Aufgabenstellungen zurück. In einer Stammgruppe wurden beispielsweise Schreibanregungen ritualisiert geboten. Mit der stärkeren Einbeziehung ‚offener Aufgaben‘ hatten die Pädagoginnen und Pädagogen einen neuen Impuls zur Gestaltung der Lernumgebung aufgegriffen, den sie im dritten Schulversuchsjahr weiter entwickeln wollten.



Abbildung 8: Lernprogramme am Computer sind für die Kinder und die Lehrkräfte der Vogteischule selbstverständliches und wirkungsvolles Unterrichtsmittel

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Lernumgebung der Schülerinnen und Schüler in der Vogteischule über den Schulversuchszeitraum hinweg stärker mit dem Lernen der Kinder verbunden wurde. Während zu Beginn diese Lernumgebung die Arbeitsmaterialien bereithielt und den Wochenplan präsentierte, erweiterten die Lehrerinnen und Lehrer die Funktion der Lernumgebung.

#### 2.1.5 Spezielle Fördermaßnahmen

Die Förderung besonders lernschwacher Kinder oder von Kindern mit diagnostiziertem Förderbedarf, die den Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule Oberdorla von je her am Herzen lag, wurde von der Beratungslehrerin der Schule koordiniert. In Kooperation mit weiteren Spezialisten wie dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst, der Schulpsychologin und dem Schulmedizinischen Dienst wurde über die Förderung dieser Kinder befunden. Im Schuljahr 1999-2000 wurde im Rahmen des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ eine Sonderpädagogin mit 10 Stunden wöchentlich an die Vogteischule Oberdorla abgeordnet. Ihre Aufgaben beschreibt die Förderschullehrerin im Antrag zum Schulversuch wie folgt: Feststellen des Förderbedarfs, Erstellen von Förderplänen, Durchführen geeigneter Fördermaßnahmen, Elternarbeit. Sie machte deutlich, dass sie die angestrebte Förderung nur in enger Zusammenarbeit mit den Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule umsetzen könne. Der Förderunterricht wurde an der Vogteischule in Form von Einzelförderung, Förderung in kleinen Gruppen oder Förderung innerhalb des Klassenverbands organisiert. Durch Beobachtungen im Unterricht wurden wertvolle Hinweise dafür gewonnen.

Die Integration von lern- oder entwicklungsbeeinträchtigten Kindern in die Vogteischule war zu Beginn des Schulversuchs besonders durch die Lehrerin begrüßt worden, die im Laufe ihrer Tätigkeit als Grundschullehrerin eine besondere Fortbildung als Diagnose-Förderlehrerin absolvierte und langjährige Erfahrungen in der Arbeit mit diesen Klassen gesammelt hatte. Sie beschrieb anlässlich der Erhebung der Ausgangslage für den Schulversuch im März 2000 ihre Sicht: „Die Kinder der Diagnose- und Förderklassen sind als ‚Dummerchens‘ verschrien. Ihnen traut man nichts mehr zu. In diesen Klassen gibt es unverhältnismäßig oft soziale Probleme.“ Den Vorteil der ‚Veränderten

Schuleingangsphase' erkannte sie vor allem im sozialen Miteinander der Kinder: „Die Kinder haben Freunde und können am Heimatort in die Schule gehen. Das Lernen macht ihnen mehr Spaß, da sie nicht ausgegrenzt sind und manchmal etwas können, was die Schulanfänger noch nicht gelernt haben.“

Durch den Einsatz differenzierter Wochenpläne sollten alle Kinder gefördert werden.

Im Antrag zum Schulversuch beschreibt auch die Förderlehrerin den Anspruch ihrer neuen Kolleg/innen: „Alle sechs Lehrerinnen und Lehrer der Eingangsstufe sind bemüht jedes Kind optimal zu fördern. Das gilt nicht nur für Kinder mit Lerndefiziten, sondern auch für Begabte.“

Die Umsetzung der Fördermaßnahmen erfolgte zu Beginn des Schulversuchs meist einzeln oder in kleinen Gruppen separat. Damit konnten die Pädagoginnen und Pädagogen zwar ihrem Förderanspruch genüge tun, nicht aber dem der Integration. Letztendlich wurden Kinder mit Lernproblemen doch wieder aus der Gemeinschaft herausgelöst und gesondert unterrichtet.

Erst im Laufe des Schulversuches wuchs, auch durch die begleitende Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Grenzen der Integration, die Einsicht, Kinder innerhalb des Stammgruppenunterrichtes zu fördern und auf ein Herausnehmen weitestgehend zu verzichten. Angeregt wurde diese Auseinandersetzung u.a. durch Diskussionen im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM oder durch Rückmeldungen der Wissenschaftlichen Begleitung.

Im zweiten Schulversuchsjahr stellte die Förderschullehrerin fest, dass der überwiegende Teil der Förderung einzelner Kinder in der Stammgruppe stattfand. Sie beschrieb nur wenige Ausnahmen, die mit der an der Vogteischule Oberdorla vorhandenen Raumeinge begründet werden. Für die integrative Förderung wurden folgende Bereiche erschlossen:

- Arbeit in Kleingruppe
- Individuelle Hilfe durch Lehrer am Wochenplan
- Training von Basisfertigkeiten als Einzelförderung
- durch Interaktion mit kompetenten Schülern erfahren sie Hilfe

Folgende Zuständigkeiten fielen in das Aufgabengebiet der Sonderpädagogin:

- gezielte Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen / Leistungsverhalten, mit Lernschwierigkeiten bzw. erhöhtem pädagogischen Förderbedarf und mehr als bisher sollen auch Schüler mit Auffälligkeiten im Verhalten gefördert werden
- Beraten und Begleiten der Lehrer bei ihrer Tätigkeit und dabei auch den Lehrern der weiterführenden Klassen mehr Hilfe geben.

Im Fortgang des Schulversuchs entwickelte sich die Kooperation zwischen den Lehrkräften der Vogteischule und der Sonderpädagogin zunehmend weiter. Sie gibt folgende Kooperationsschwerpunkte an:

- Austausch über Schüler, Förderbedarf, Fördermaßnahmen, Beobachtungen usw.
- Kompetenztransfer – mit Fortbildung der Kollegen im Team; letztes Schuljahr begonnen (Themen: Förderplanerstellung, Mit ungünstigen Voraussetzungen zum Erwerb der Schriftsprache, Phonologische Bewusstheit, Einsatz DBL)
- Besuch Montessorischule
- Planung der Elternarbeit
- Kooperation ist täglich erforderlich und Voraussetzung für erfolgreiche Arbeit des Förderschullehrers.

Nicht mehr nur die Förderung von Kindern war im Blickfeld der Sonderpädagogin, darüber hinaus wurde ein Kompetenztransfer angestrebt. Dadurch eröffnete sich für die Lehrkräfte der Vogteischule die Möglichkeit, stärker als bisher selbst die Förderung zu übernehmen, ohne dabei wirklich auf die Unterstützung seitens der Förderschullehrerin verzichten zu müssen.

### 2.1.6 Differenzierungskonzepte

Der bereits in den vorangestellten Kapiteln mehrfach aufgegriffene Anspruch der Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule, Kinder differenziert zu fördern, bedurfte solcher Unterrichtskonzepte, die diesem Anspruch gerecht wurden. Laut Antrag der Vogteischule zum Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ lagen bereits Erfahrungen mit alternativen Unterrichtskonzepten vor. So wurde beispielsweise im Bereich Schriftspracherwerb frei nach ‚Lesen durch Schreiben‘ (Jürgen Reichen) und ‚Wort-Welt-wir‘ (Ute Andresen) gearbeitet. Beide Konzepte ermöglichen grundsätzlich ein individuelles Voranschreiten der Kinder beim Erwerb der Schriftsprache. Auch das für den mathematischen Bereich gewählte Konzept des ganzheitlichen Lernens im Mathematikunterricht (‚mathe 2000‘) genügte diesem Anspruch. Trotzdem schätzten die Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule Oberdorla anlässlich der Erhebung der Ausgangslage ein, dass sie im Hinblick auf die Differenzierung im Unterricht noch Material und auch Qualifizierung durch Fortbildungen benötigten. Betrachtet man Aufgabenstellungen aus der Zeit, so lässt sich erkennen, dass in den Differenzierungsentscheidungen die Perspektive der Entwicklungsorientierung noch nicht konsequent verwirklicht wurde.

Einen wesentlichen Anteil hinsichtlich der differenzierten Förderung wiesen die Pädagoginnen und Pädagogen der Zweitbesetzung zu. Obwohl im Stammgruppenunterricht die Kinder selbständig am Wochenplan arbeiten sollten, war hier die Doppelbesetzung vorgesehen.



Abbildung 9: Persönliche Zuwendung – möglich durch die Doppelbesetzung im Stamm

Über die Schulversuchszeit hinweg sollten durch diese Doppelbesetzung gezielte Beobachtung, gezielte Förderung und gezielte Hilfen realisiert werden.

Im Fortgang des Schulversuchs zeigten sich die Pädagoginnen und Pädagogen zunehmend für die unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsstände der Kinder sensibilisiert. Es wuchs ihr Bemühen, jedem Kind seine eigene Aufgabe in jedem Bereich zuzuweisen. Dazu wollten sie den genauen Stand jedes Kindes exakt erheben und einen entsprechenden Förderplan erstellen, der sich dann in auf jedes Kind individuell zugeschnittenen Wochenplänen niederschlagen sollte. Dieser Anspruch entwickelte sich im zweiten Schulversuchsjahr zu einem der Hauptprobleme für die Vogteischule, seine Umsetzung stellte für das Kollegium eine hohe Arbeitsbelastung dar. In der Auseinandersetzung

damit im Schuljahr 2000-2001 formulierten die Kolleginnen, unterstützt von der Wissenschaftlichen Begleitung, den nächsten Entwicklungsschritt: „Wir werden offene Aufgaben sammeln und diese hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zur Differenzierung erproben. Das wird unser gemeinsames Anliegen sein.“ Als weitere Schritte wurde den Pädagoginnen und Pädagogen empfohlen:

- Auseinandersetzung mit dem traditionellen Lehr- und Lernverständnis
- Erkennen und Akzeptieren verschiedener Denkweisen und Zugänge der Kinder
- Mitverantwortung an die Kinder abgeben
- Idealtypische Entwicklungsabläufe an einem Beispiel erstellen und erproben, eventuell Entwicklungsschritte über Material anregen

Für die Entwicklungsorientierung beim Lernen fanden die Pädagoginnen und Pädagogen eine wichtige Stütze bei der an ihrer Schule tätigen Sonderpädagogin. Diese konfrontierte sie beispielsweise mit den Entwicklungsmodellen zum Schriftspracherwerb und mit daran orientierten Diagnoseverfahren.

Nach zwei Jahren Schulversuch waren die Lehrerinnen und Lehrer der Vogteischule Oberdorla ein gutes Stück vorangekommen. Angeregt durch gezielte Fortbildungen des ThILLM und durch schulinterne Fortbildungen, die sowohl die Aspekte der Entwicklungsorientierung als auch die der effektiven Vorgehensweise beinhalteten und gleichzeitig praktikable Beispiele anboten, sammelte das Kollegium nun ‚offene Aufgaben‘ und erprobte diese. Im Laufe des Schulversuches gehörten besonders solche Aufgaben dazu: Schreiben von Geschichten, Anfertigen von kleinen Büchern zu bestimmten Themen, Arbeit am Computer. Die Differenzierungskonzepte waren deutlich erweitert worden. Es gab neben den ‚offenen Aufgaben‘ die ‚Minikurse‘, die während der Stammgruppenarbeit abgehalten wurden. Dazu lud die Lehrkraft einige Kinder an einen bestimmten Ort im Klassenraum ein und besprach mit ihnen ein Problem beispielsweise des Wochenplanes. Interessant an diesem Vorgehen ist, dass nicht automatisch alle Kinder, die diese Aufgabe in ihrem Plan hatten eingeladen wurden, sondern nur die, die damit offensichtlich ein Problem hatten. Damit wurden diese Kinder im Klassenverband gefördert.

Die Lehrkräfte entwickelten ein schulinternes ‚Infoblatt‘, das nach ihren Aussagen zur Planung der Förderung verfasst wurde. Im Herbst 2002 schrieben sie dazu: „Bei der Entwicklung des Blattes ging es uns darum, mindestens jährlich eine genaue Übersicht über Schüler mit besonderem Förderbedarf zu führen.“ Hiermit sollte sowohl ein zeitlich begrenzter als auch ein langwieriger Förderbedarf erfasst und übersichtlich dargestellt werden. Das ‚Infoblatt‘ wurde in Klasse drei und vier fortgeschrieben.

Nach Ende des Schulversuchs war die Gestaltung der Differenzierung immer noch ein Diskussionsschwerpunkt an der Vogteischule. Die Lehrerinnen und Lehrer orientierten sich hinsichtlich der Vorbereitung der differenzierten Wochenpläne an den ausgewählten Unterrichtskonzepten. „Die Differenzierung durch Lernen am gemeinsamen Gegenstand gelingt uns noch nicht so gut. Wir machen das noch relativ wenig. Unsere Ausrichtung erfolgt an den Büchern und dadurch ist für diese Art der Binnendifferenzierung nicht so viel Gelegenheit“, schätzte eine Kollegin anlässlich der Abschlusserhebung im September 2003 ein. Die Aussagen eines anderen Kollegen zeigte ein weiteres Problem auf: „Die Förderung ist oft auch spontan, sie ist nicht so fest einplant.“ Dies resultiert vermutlich daraus, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer während der Wochenplanarbeit immer noch als Helfer verstehen, die die Kinder je nach Bedarf anfordern können. „Voriges Jahr hatte ich zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Stammgruppe. Die Förderschullehrerin ist aber nur an einem Tag da. Diese Kinder machen von alleine nichts oder kaum etwas. Und dann gibt es noch andere Kinder, die auch sehr langsam sind und wo man immer mal sagen muss, was sie jetzt machen sollen. Zwar haben diese Kinder einen anderen Wochenplan und trotzdem muss

man viel dahinterstehen und viel helfen.“ Offensichtlich lief der wesentliche Teil der Förderung von Kindern über den Wochenplan und die abrufbereite Hilfe durch die Lehrkräfte und weniger durch die Kooperation mit anderen Kindern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Vogteischule mit Beginn des Schulversuchs geeignete Unterrichtskonzepte einsetzten, um Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Lern- und Entwicklungsstände zu fördern. Ihnen war zu diesem Zeitpunkt bereits klar, dass der Bereich der Differenzierung nicht nur ein Kernbereich des Schulversuchs war, sondern dass sie sich in diesem Bereich qualifizieren müssen. Sensibler für die unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsstände geworden entwickelten sie ein ‚Info-Blatt‘, auf dem sie wesentliche Daten eines Kindes festhalten konnten. Davon ausgehend sollten nun möglichst jedem Kind solche Aufgaben zugewiesen werden, die seinem aktuellen Stand entsprachen und spezifische Anregung enthielten. Parallel dazu suchten die Pädagoginnen und Pädagogen Ansätze zur Binnendifferenzierung. Im Laufe des Schulversuchs absolvierten sie viele Fortbildungen, die eine Auseinandersetzung mit Binnendifferenzierung boten. Angeregt durch eine dieser Fortbildungen sammelten und erprobten sie ‚offene Aufgaben‘. Am Ende des Schulversuchs basierte ihr Differenzierungskonzept auf der Passung von Aufgabe und Entwicklungsstand und auf der Hilfestellung durch die Lehrkräfte und teilweise auch durch andere Kinder. Die Vorgabe der an einem Schuljahrgang orientierten Lehrwerke scheint zu verhindern, dass stärker das gemeinsame Lernen an einem Gegenstand praktiziert wird.

#### 2.1.7 Schuleingangsphasendiagnostik

Die Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule hatten ihre Überlegungen zur Einschulung von Kindern in die ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ in einem Konzept zusammengestellt. Unterstützt durch die Ärztin des Schulmedizinischen Dienstes und in enger Zusammenarbeit mit den Kindergärten wollten die Lehrerinnen und Lehrer möglichst alle schulpflichtigen Kinder des Einzugsgebiets in ihre Schule aufnehmen und sie dort optimal fördern. Diese Förderung sollte mit dem ersten Schultag beginnen, deshalb war es notwendig, sich bereits vor Schuleintritt ein Bild von den künftigen Schulkindern zu machen. Die Beratungslehrerin der Vogteischule besuchte im Frühjahr die künftigen Schulkinder in ihren Kindergärten, beobachtete sie dort in ihrem Umfeld und führte informelle Gespräche mit den Erzieherinnen. An einem Vormittag wurden die Kinder in den Unterricht ihrer künftigen Stammgruppe zu einem ‚Schnuppertag‘ eingeladen. Aus diesen Quellen trug die Beratungslehrerin alle Informationen zusammen und beriet diese mit der Sonderpädagogin der Schule. Gemeinsam wurde dann entschieden, welche Kinder zu Beginn des Schuljahres durch die Förderschullehrerin besonders betreut werden mussten. „Bei den vielen Schulanfängern kann ich nicht zu Schulbeginn alle Kinder beobachten oder diagnostizieren. Das würde viel zu lange dauern und die eigentliche Förderarbeit würde zu spät einsetzen.“, begründete die Sonderpädagogin das Vorgehen. „In den ersten beiden Wochen beobachte ich eigentlich nur, was tun die Kinder mit den Aufgaben, die die Lehrer ihnen stellen und wie bewältigen sie das Schulleben. Aber auch die Entwicklung der Motorik interessiert mich.“ Bei ihrer Arbeit am Schulbeginn hatte die Förderschullehrerin eine wichtige Erfahrung gemacht: „Inzwischen beobachte ich immer vorher festgelegte Schwerpunkte. Am Anfang wollte ich immer alles beobachten und nie war ich zufrieden.“

Neben der Arbeit der Förderschullehrerin übernahmen die Grundschullehrerinnen und -lehrer Aufgaben bei der Feststellung der Entwicklungsstände aller künftigen Schulkinder. Im Rahmen der Schulaufnahme wurden den Kindern Aufgaben präsentiert, bei de-

ren Bearbeitung die Lehrerinnen und Lehrer Beobachtungen hinsichtlich folgender Bereiche machen konnten:

- Farben und Formkenntnisse
- optische Differenzierungsübungen
- simultanes Erfassen von Mengen
- Kenntnis der Würfelpunkte
- Zuordnen Mengen zu Würfelpunkten
- Erzählen einer Bildgeschichte
- Überprüfung kleinmotorischer Fähigkeiten
- Sprachentwicklung

Alle Schülerinnen und Schüler des ersten Schulbesuchsjahrs wurden daneben durch die Differenzierungsprobe nach Breuer/Weuffen und durch eine Diagnostische Bilderleiste zur Früherkennung von Leseschwierigkeiten getestet. Das Ziel dieser Tests war und ist nicht, eine Entscheidung über den Lernort der Kinder zu treffen, sondern einen Ansatzpunkt zur Förderung zu finden.

Inzwischen hat sich das Vorgehen der Pädagogen und Pädagoginnen dahingehend verändert, dass sie zum Teil andere Tests einsetzen. In den ersten Wochen beobachten die Lehrerinnen und Lehrer die Kinder auch hinsichtlich ihrer Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer. Die Förderschullehrerin arbeitet zwar weiterhin mit der Differenzierungsprobe nach Breuer/Weuffen, setzt aber auch das Material „Rundgang durch Hörhausen“ ein. Weiterhin nutzt sie Sindelar's „Verhindern von Teilleistungsschwächen“.

Ab dem Schuljahr 2004-2005 wollen die Lehrerinnen und Lehrer mit der Einführung des neuen Testverfahrens ‚Lernvoraussetzungen von Schulanfängern Beobachtungsstationen zur Diagnose und Förderung‘ beginnen.

#### 2.1.8 Leistungsdokumentation

Ein durch Öffnung und Differenzierung charakterisierter Unterricht zieht eine veränderte Form der Leistungsdokumentation nach sich. Im vorangegangenen Abschnitt wurde herausgearbeitet, dass an der Vogteischule die Diagnostik nicht nur zu Beginn des Schuljahrs bedeutsam, sondern dass diese eng mit der durchzuführenden Förderung der Kinder verbunden worden war. Die Pädagoginnen und Pädagogen schenken dem Bereich der Leistungsdokumentation zunächst weniger Beachtung, forderte doch die Gestaltung der Differenzierung zunächst ihre ganze Kraft und Konzentration. Allein die an die Schule abgeordnete Sonderpädagogin beschrieb im Antrag zum Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘, wie sie Leistungen und Förderung der Kinder zu dokumentieren dachte: „Beobachtungsergebnisse und Einzelergebnisse [der Kinder] werden miteinander verglichen, um sich eventuell widersprechende Aussagen überprüfen zu können. Und somit [...] langfristige und kurzfristige Zielstellungen zu formulieren, die in den Förderplan aufgenommen werden.“ Die Leistungsdokumentation spielte zur Erhebung der Ausgangslage im März 2000 nur insofern eine Rolle, als dass die Kolleginnen und Kollegen der Vogteischule feststellten, dass sie für die Beobachtungen im Unterricht, die sie gezielt planen wollten, noch keine praktikablen, effektiven Notationsformen gefunden hatten. Sie erkannten zu diesem Zeitpunkt an, dass der Bereich der Leistungsdokumentation noch schwach entwickelt war und erwarten hierfür Unterstützung durch das Fortbildungsinstitut.

Im Fortgang des Schulversuches entwickelten die Kolleginnen und Kollegen der Vogteischule den Anspruch, die Lern- und Entwicklungsstände aller Kinder genau zu kennen und darauf mit entsprechender Förderung zu reagieren. Dazu wollten sie differenzierte Wochenpläne für jedes Kind schreiben. Ihr Leistungsbegriff umfasste nicht nur das Wissen und Können der Kinder. Dazu gehörte auch:

- das Über- und Unterordnen in die Gruppe

- die Fähigkeiten Hilfe anzunehmen und auch Hilfen zu geben
- das Übertragen von erlerntem Wissen
- Selbstständig mit Aufgabenstellungen auseinandersetzen
- eigene Lösungswege finden

Neben den herkömmlichen Methoden der Leistungserfassung nutzten die Lehrkräfte besonders die Phasen des Unterrichts zur Beobachtung und Dokumentation, in denen die Kinder selbständig, z.B. am Wochenplan, arbeiteten.

Im zweiten Schulversuchsjahr hatten sich die Möglichkeiten der Leistungsdokumentation bereits erweitert. Nach Angaben der Lehrkräfte nutzten sie inzwischen:

- Beobachtungsnotizen
- Differenzierte Arbeit mit dem Schüler
- Schüler tragen die Wochenplanerfüllung in eine Tabelle ein
- Auswertung des Wochenplanes (Kontrolle, Bestätigung)
- Fleißpuzzle (austeilen, aufkleben, eintragen in Tabelle)
- Aufschreiben der Ergebnisse der Stationen (Tabelle)
- Schriftliche und mündliche Kontrollen

Dokumentiert wurden die Kompetenzbereiche des Thüringer Lehrplans, der Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz als Dimensionen der Lernkompetenz beschreibt. Alle entstandenen Dokumente, aber besonders die auf der Rückseite des Wochenplans notierten Einschätzungen der Pädagoginnen und Pädagogen, dienten als Grundlage für die Zeugnisbeurteilungen und für Elterngespräche und darüber hinaus auch für die weitere Förderung der Kinder.

Für jedes Kind wurde ein Ordner angelegt, in dem die Pädagoginnen und Pädagogen Material zur Dokumentation seiner Leistungsentwicklung sammelten. Dabei entwickelte jede Lehrkraft ihr eigenes Vorgehen, woraus Transparenzprobleme resultierten, so dass das Kollegium anlässlich der Erhebung im März 2002 als ein Ziel der Weiterentwicklung im Bereich Leistungsdokumentation formulierte: „Wir brauchen eine übersichtliche Form, mit der jeder umgehen kann, vielleicht eine Art Formular, und die uns aufzeigt, welchen Entwicklungsstand das betreffende Kind in dem entsprechenden Bereich hat.“ Die Kolleginnen und Kollegen hofften zu diesem Zeitpunkt auf die Entwicklungen derjenigen Schulen des Schulversuchs, die sich diesem Bereich besonders gewidmet hatten. Die Pädagoginnen und Pädagogen bekundeten, dass sie inzwischen deutlich mehr über ihre Schülerinnen und Schüler wussten und sie aussagekräftiger einschätzen könnten, was sich nicht zuletzt auch in den Zeugnisbeurteilungen widerspiegelte. Alle Lehrkräfte gaben an, sehr viel und sehr verschiedenes Material zur Leistungsdokumentation aufzubewahren. Sie waren sich einig, dass dies wenig effektiv war. Das Ansammeln der Schülerarbeitsergebnisse blieb solange unübersichtlich bis eine exemplarische Auswahl getroffen wurde, die aber einer Orientierung bedurfte. Die unüberschaubare Menge an Kinderarbeitsprodukten stand im engen Zusammenhang mit der noch nicht ausreichend gefestigten Entwicklungsorientierung. Es fehlte noch am Wissen prägnante Entwicklungsschritte exemplarisch zu belegen und dazu eine gezielte Auswahl zu treffen.

Am Ende des Schulversuchs sahen sich die Lehrerinnen und Lehrer der Vogteischule hinsichtlich der Dokumentation von Schülerleistungen besonders weit darin gekommen, dass es ihnen besser gelang, die Leistungsentwicklung der Kinder im Zeugnis zu dokumentieren. Auch wurde die Materialsammlung zur Dokumentation der Leistungen inzwischen gezielt und nicht mehr rein additiv angelegt. Für die Weiterarbeit gab es klare Vorstellungen: „Zum Schreiben der Zeugnisse haben wir die Ziele des Thüringer Lehrplanes heraus gesucht, die wir einschätzen wollten. Da wir jedes Halbjahr eine Zeugneinschätzung schreiben müssen, sind wir auf die Idee gekommen, Kriterien aufzustellen, die angeben, was in dem jeweiligen Zeugnis eingeschätzt werden muss. Diese Kriterien

werden festlegen, zu welchen Punkten eine graduierte Aussage erfolgen muss. Wir haben zu Beginn des Schulversuchs eher formale oder allgemeine Aussagen in den Zeugnissen gehabt, jetzt sollen sie noch individueller ausfallen.“ Es wird deutlich, wie wichtig den Lehrerinnen und Lehrern am Ende des Schulversuchs die individuelle Sicht auf das einzelne Kind geworden ist. Zu diesem Zeitpunkt hatten sie auch einen weiteren Schritt getan. „Unsere Einschätzungen sollen die Stärken eines Kindes klar herausstellen.“, formulierte eine Lehrerin anlässlich der Abschlusserhebung zum Schulversuch im September 2003. Während dieser Erhebung beschrieben die Lehrkräfte auch, dass sie im Hinblick auf die Dokumentation von Schülerleistungen noch mehr von der Sonderpädagogin lernen wollten.

Das schriftliche Dokumentieren während des Unterrichtes gelang den Lehrerinnen und Lehrern auch am Ende des Schulversuches noch nicht zufriedenstellend. Dazu fehlte ihnen neben einer effektiven Form auch die Zeit, wollten sie sich doch im Unterricht als Unterstützung für die Kinder zur Verfügung halten.

Die Lehrerinnen und Lehrer entwickelten den Bereich der Leistungsdokumentation über den Schulversuchszeitraum hinweg zwar nicht vordergründig, es gelang ihnen aber, ihren Leistungsbegriff zu erweitern und die traditionellen Formen der Leistungserhebung durch weiter zu ergänzen. Die Lehrerinnen und Lehrer wollten von Beginn an zwar möglichst genaue Kenntnisse über den Entwicklungsstand jedes Kindes haben und darauf ihre Fördermaßnahmen aufbauen, die Dokumentation dieses Vorgehens war aus ihrer Sicht zu Beginn des Schulversuches jedoch ein nicht so dringlicher Bereich. Neben den traditionellen Formen notierten die Lehrerinnen und Lehrer Hinweise und Beobachtungen, die sie während der Wochenplanarbeit gemacht hatten, auf der Rückseite des Planes eines jeden Kindes. Sie sammelten die Arbeiten der Kinder in Ordnern und erzeugten dadurch eine große, zunächst noch ungeordnete Materialfülle. Durch ihre Beobachtungstätigkeit waren die Lehrerinnen und Lehrer aussagekräftiger gegenüber den Eltern geworden. Am Ende des Schulversuchs hatten die Lehrerinnen und Lehrer einen Ansatzpunkt zur Weiterentwicklung ihrer Leistungsdokumentation gefunden: Sie werden Kriterien aufstellen, die das Schreiben der Zeugniseinschätzung erleichtern sollen. Diese sollen eine Grundlage für die genaue Beurteilung eines Kindes sein, den Ansatz zur weiteren Förderung beinhalten und gleichzeitig auch den Eltern deutliche Rückmeldungen geben. Zur Einschätzung liegen den Lehrerinnen und Lehrern genügend Arbeiten der Kinder vor, hatten sie doch begonnen, zielgerichteter zu dokumentieren. Es gelingt ihnen dadurch, weniger Material zu erzeugen, das übersichtlicher und rascher auswertbar ist.

#### 2.1.9 Lernprozesse der Pädagoginnen und Pädagogen

Bedingt durch die Zusammenlegung der drei Grundschulen Langula, Niederdorla und Oberdorla war im Schuljahr 1999-2000 ein neues Lehrerkollegium entstanden, das aus einem Schatz unterschiedlichster Erfahrungen schöpfen konnte. Zu Beginn des Schulversuchs im Schuljahr 1999-2000 konnten die Pädagoginnen und Pädagogen am eigenen Leib den Vorteil heterogener Gruppen erleben. Sie erkannten aber auch, dass sich Synergieeffekte nicht einfach einstellten, sondern dass diese gezielt herbeigeführt werden mussten.

Obwohl zu Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ die Organisation der Jahrgangsmischung für die gesamte Schuleingangsphase relativ schnell umgesetzt war, gab es aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen im Nachhinein Schwierigkeiten zu benennen. „Anfänglich wussten die Kinder nicht genau, wo sie nun hingehören. Auch aus unserer Sicht herrschte manchen tags Chaos.“, erinnerten sich die Kolleginnen und Kollegen an den Beginn zurück.

Ein Grund hierfür war neben den organisatorischen Anlaufschwierigkeiten, bei denen man noch nicht auf erfahrene ältere Schulkinder zurück greifen konnte die Rolle, die die Pädagoginnen und Pädagogen dem Kurs zugewiesen hatten. Der Kurs kam in seinem Inhalt und seiner Organisationsform der traditionellen Jahrgangsklasse nahe und hatte somit Vertrautes an sich, das von den Lehrkräften routiniert bewältigt werden konnte. Die Jahrgangsmischung war noch fremd. Dazu gehörte auch, dass anfänglich der Kursunterricht deutlich überwog und der Stammunterricht die Ausnahme darstellte. Im Laufe des Schulversuchs kehrten die Pädagoginnen und Pädagogen das Verhältnis zu Gunsten des Stammunterrichts um und formulierten als erstrebenswertes Ziel, möglichst alle Stunden im Stamm unterrichten zu wollen. Die Pädagoginnen und Pädagogen hatten die Erfahrung gemacht, dass sich durch die Jahrgangsmischung die Sozialkompetenz der Kinder erhöhte. Aber auch im Hinblick auf das Lernen der Kinder waren die Lehrkräfte zu bedeutenden Erkenntnissen gelangt: „Ich hätte nie gedacht, dass Kinder tatsächlich so selbständig arbeiten können“, formulierte eine Lehrerin im März 2002. „Sie setzen sich mit Aufgabenstellungen auseinander und finden eigene Lösungsweg.“, führte sie weiter aus. Im Hinblick auf das Lernen der Kinder in jahrgangsgemischten Gruppen zeigten sich Erfolge: „Das dritte Schulversuchsjahr ist tatsächlich ein Erfolg, man kann den Zeitpunkt der Zurücksetzung eines Kindes in einen anderen Kurs passend suchen, das Kind kann in den anderen Plan einsteigen und fühlt sich trotzdem zu Hause.“, wurde ein Vorteil beschrieben.

Was die Pädagoginnen und Pädagogen zu diesem Zeitpunkt nicht selbst formulierten, ist der Datenlage zu entnehmen: An der Vogteischule in Oberdorla wurde um einen Ansatz zur Differenzierung gerungen. Ausgehend von dem Ansatz, zunächst besonders schwache oder auch begabte Kinder zu fördern, kamen die Pädagoginnen und Pädagogen sehr rasch zu der Erkenntnis, dass diese Förderung jedem Kinde auf jeder Entwicklungsstufe zustünde. Sie weiteten ihren Anspruch, ein Kind genau zu kennen und die entsprechende Differenzierung in seinem Wochenplan festzuschreiben auf jedes Kind der Schuleingangsphase aus und konnten diesem Anspruch doch nicht gerecht werden. Weder die bereits durch das Floatingmodell begrenzte Arbeitszeit, noch die Kraft der Kolleginnen und Kollegen konnte hierfür überhaupt ausreichen. Die Pädagoginnen und Pädagogen mussten einsehen, dass sie ihren Anspruch, jedes Kind optimal zu fördern, nicht allein durch entsprechende differenzierte Wochenpläne umsetzen könnten. Durch Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM und durch schulinterne Fortbildungen begannen die Kolleginnen und Kollegen, sich ‚offenen Aufgaben‘ zu zuwenden, diese zu sammeln und zu erproben. Durch diese und auch mit Unterstützung der Sonderpädagogin gelang es ihnen, erste Verbindungen zur Entwicklungsorientierung herzustellen. Die Arbeit im gewählten Dokumentationsschwerpunkt ‚Rhythmisierung‘ ließ eine Bewegungskartei entstehen, die im Kollegium gemeinsam unter Nutzung der individuellen Stärken der einzelnen entstanden war. Die Erprobungen im Unterricht über den Schulversuchszeitraum hinweg verliefen erfolgreich. Durch das inzwischen geschärfte Bewusstsein für die Unterschiedlichkeit ihrer Schüler- und Schülerinnen erkannten die Lehrerinnen und Lehrer, dass auch Unterschiede hinsichtlich des Bedarfs an Entspannungsübungen bestanden und folgerten daraus, dass ihre Kartei nicht nur für Gemeinschaftsübungen, sondern auch individuell durch einzelne Kinder nutzbar sein musste.

#### 2.1.10 Teamentwicklung und Wissenstransfer an der Vogteischule

Durch die noch nicht lange abgeschlossenen Schulfusionen musste sich das Kollegium der Vogteischule Oberdorla neu finden. Mit den Veränderungen in der Organisation des Unterrichts sowie der Einrichtung von Kurs- und Stammgruppen, wurde ein anderer Lehrereinsatz notwendig. Mit dem Schuljahr 1999-2000 wurde die gemeinsame Klassenleiterfunktion eingeführt, bei der zwei Lehrerinnen oder Lehrer gleichberechtigt die

Leitung einer Lerngruppe übernehmen. Neben der gemeinsamen Unterrichtsführung wurde auch die Planung und Vorbereitung des Unterrichts im Team durchgeführt. Dazu wurden Teams auf verschiedenen Ebenen gebildet:

- das Stammgruppenteam, dem die Stammgruppenleiter/innen und die Förderschullehrerin angehören,
- das Kursteam, dem die Kursleiter/innen, ein/e Stammgruppenleiter/in und die Förderschullehrerin angehören,
- das ‚große Team‘, dem die Stammgruppenleiter/innen, der Schulleiter, die Förderschullehrerin und die Hortkoordinatorin angehören (Steuergruppe für den Schulversuch).

Jedes Team bearbeitete spezielle Aufgaben. Während sich das ‚große Team‘ im 14-tägigen Wechsel traf und stammgruppenübergreifende Aufgaben wahrnahm, trafen sich die anderen Teams wöchentlich mit den Arbeitsschwerpunkten:

- Absprachen zum Wochenplan und zu kleinen Projekten,
- Absprachen und Auswertung zur spezifischen Förderung einzelner Kinder,
- Vorbereitung und Auswertung der Elternarbeit,
- Tägliche Absprachen.

Daneben fanden an der Vogteischule Oberdorla auch traditionelle Dienstberatungen statt, die für alle Lehrkräfte der Schule organisiert wurden. Diese beinhalteten überwiegend allgemeine, schulorganisatorische Absprachen und befassten sich nicht mit konkreten Absprachen zum Unterricht.

Sowohl in den Teambesprechungen als auch in den Dienstberatungen, die alle Lehrerinnen und Lehrer der Vogteischule Oberdorla einbezog, wurden Anregungen von Fortbildungsveranstaltungen weitergegeben und diskutiert. Ein Wissenstransfer wurde angestrebt. Nach einer Zeit der Auseinandersetzung mit den Ansprüchen des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ stellte sich heraus, dass die gebildeten Teams, deren Zusammensetzung sich zum Teil auch nach der Herkunftsschule richtete, unterschiedliche Spezialisierungen erfahren hatten. Offensichtlich gelang es aber noch nicht, Wissen auszutauschen. Trotz vieler Teambesprechungen (Kurs und Stamm) floss das Know-how im zweiten Schulversuchsjahr zu wenig. Fächerverbindendes Arbeiten machte es notwendig, dass die Lehrerinnen und Lehrer teilweise Unterrichtsteile in Fächern übernehmen mussten, für die sie keine Ausbildung hatten. Während im zweiten Schulversuchsjahr der Fachunterricht verstärkt worden war, hatten die Lehrerinnen und Lehrer für das dritte Jahr die Integration des Fachunterrichtes in den Stammgruppenunterricht realisieren können. Dies betraf besonders solche Fächer wie Werken, Schulgarten, Kunst oder Musik. Der Stammgruppenunterricht wurde dadurch zwar lebendiger, die Vorbereitung für die Nichtfachlehrer/innen aber umso komplizierter. An dieser Situation erlebten die Lehrerinnen und Lehrer, wie sie voneinander lernen konnten. Sie nutzten dann auch die Kompetenzen der Kolleginnen und Kollegen zielgerichtet für ihre gemeinsame Arbeit und erkannten beim Herstellen der Bewegungskartei den Wert der Arbeitsteilung, die auch durch den Schulleiter angeregt wurde. Im Laufe des Schulversuches gewöhnten sich die Lehrerinnen und Lehrer an arbeitsteiliges Vorgehen und fanden unterstützt durch die von der Schulleitung zur Verfügung gestellten zeitlichen, technischen und räumlichen Ressourcen geeignete Formen zur Kooperation untereinander.

Im Herbst 2002 hatten die Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule auch eine Möglichkeit gefunden, wie sie Quereinsteiger/innen in den Schulversuch ein rasches Orientieren in der veränderten Struktur ermöglichen konnten: „Dieser Fall ist zu Beginn dieses Schuljahres bei uns eingetreten. Die betroffene Kollegin hospitierte im Vorfeld einige Stunden, nahm schon am Ende des vorigen Schuljahres an den Steuergruppenberatungen teil, informierte sich durch Gespräche. Die Kollegin besucht die gemeinsamen

Planung und Vorbereitung der Unterrichtswoche. Bei auftretenden Fragen kann sie sich jederzeit an alle Kollegen wenden. Sehr große Unterstützung bei der Einarbeitung erhält sie durch ihre Teampartnerin und die Förderlehrerin.“

Während zu Beginn des Schulversuchs alle Kolleginnen und Kollegen für alles gemeinsam Verantwortung trugen, entwickelte sich in dessen Verlauf ein System von Arbeitsteilung, Terminplanung und Verbindlichkeit. Die Kolleginnen und Kollegen erlebten dabei, dass dieses Vorgehen eine Arbeitserleichterung darstellen konnte. Zunächst betraf diese Arbeitsweise die Bereiche, die nicht zur Unterrichtsplanung gehörten. Im März 2002 erklärten die Kolleginnen und Kollegen noch, dass Arbeitsteilung für den Unterricht nicht sinnvoll sei, da diese von jedem Kollegen geleistet werden müsse.

Erst im letzten Schulversuchsjahr hatten sich in den einzelnen Teams Spezialisierungen ergeben, die zielgerichtet genutzt wurden. Anlässlich der Erhebung am Ende des Schulversuchs beschrieb eine Stammgruppe das so: „Wir lernen von und miteinander und nutzen die verschiedenen Begabungen und Vorlieben die jeder hat, z.B. bei Projekten. Die Arbeitsteilung läuft nach persönlichen Stärken, das lernen von einander wirkt sich auf die Könnensentwicklung beider aus.“ Die Lehrkräfte einer anderen Stammgruppe bestätigten die Aussage: „Arbeitsteilung findet auch statt, um den Zeitaufwand zu minimieren z.B. bei solchen Sachen wie Klassenbuchschreiben, Kassierungen.“ Auch im Unterricht selbst entwickelte sich Expertentum: „Im Unterricht übernehme ich die Arbeit am PC, Themen, Aufgaben, Einweisungen, Internet, Anlernen durch andere, Überwachung und Auswertungen, darum kümmere ich mich. Mein Partnerkollege ist Heimat- und Sachkunde-Spezialist. Wir ergänzen uns.“, berichtete eine weitere Lehrerin.

Am Ende des Schulversuchs war die aus der geteilten Klassenführung entstandenen Arbeit im ‚kleinen Team‘, alle Lehrkräfte einer Stammgruppe, die Arbeitsform, die von allen als besonders gelungen eingeschätzt wurde. In der Doppelbesetzung im Unterricht sahen die Pädagoginnen und Pädagogen einen Gewinn für alle Beteiligten: „Wenn zwei Lehrer in der Stammgruppe sind, können sich die Kinder an mehrere Personen wenden. Beide Lehrkräfte fühlen sich für beide Jahrgänge verantwortlich. Dabei können auch die Lehrkräfte von einander lernen und sich gegenseitig entlasten. In brennenden Situationen ist immer noch einer da, der die Nerven behält.“ Die Zusammensetzung dieser Teams hatte sich im Vergleich mit denen des ersten Schulversuchsjahrs nur wenig geändert. Es kann vermutet werden, dass sich darin immer noch die Vertreter der zusammengelegten Schulen finden. Dies würde eine relativ individuelle Entwicklung der Stammgruppen hinsichtlich ihrer bevorzugten Arbeitsformen im Unterricht erklären, wobei hierfür aber auch andere Ursachen eine Rolle spielen könnten.

Blickt man auf die Entwicklung der Zusammenarbeit im Team zurück, so lässt sich feststellen, dass die Lehrerinnen und Lehrer der Vogteischule eine funktionierende Kooperation entwickelt haben. Nach der Zusammenlegung der drei Schulen übernahmen in einem Fall die Lehrkräfte, die aus einer Schule kamen, gemeinsam eine Lerngruppe. In einer anderen Lerngruppe arbeitete eine neu hinzu kommende Kollegin mit einer schon erfahrenen Lehrerin und teilten sich darin die Klassenführung. Die Zusammenarbeit in diesen Stammgruppenteams ist die offensichtlich am besten funktionierende, sind diese ‚kleinen Teams‘ doch auf persönlichen Wunsch entstanden und besteht für ihre Kooperation der dringendste Bedarf.

Während am Anfang noch alle Kolleginnen und Kollegen gleichermaßen in die Erledigung von Aufgaben einbezogen waren, begannen die Lehrkräfte mit wachsender Erfahrung und Sicherheit im Schulversuch, zunehmend arbeitsteilig vorzugehen. Jedes Team der Stammgruppen hatte Formen der Arbeitsteilung entwickelt, die die Stärken der Kolleginnen und Kollegen berücksichtigte. Damit konnte der Arbeitsaufwand gesenkt werden.

### 2.1.11 Zusammenfassung

An der Vogteischule in Oberdorla stellten sich die Lehrerinnen und Lehrer den Zielen im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ zuerst durch die Einrichtung jahrgangsgemischter Stammgruppen und der Fortführung des veränderten Tagesrhythmus für die Kinder. Der eingerichtete Tagesablauf bewährte sich über den Schulversuchszeitraum hinweg, so dass sich die Pädagoginnen und Pädagogen stärker der Rhythmisierung innerhalb der Lernzeiten zuwenden konnten. Hierfür entwickelten sie eine Bewegungskartei, die ausgehend von gemeinschaftlichen Entspannungs- und Konzentrationsübungen im dritten Schulversuchsjahr auch zur individuellen Nutzung durch Schülerinnen und Schüler eingesetzt wurde. Diese Übungen dienten letztendlich einer höheren Lernleistung durch Belastbarkeitswechsel, Lern- und Bewegungsforderung und durch deren gemeinsames Spielen und Durchführen.

Über die Schulversuchszeit hinweg veränderten die Lehrerinnen und Lehrer die Aufteilung der Kurs- und Stammgruppen sowie deren Fächerzuweisung dahingehend, dass sie nach Bewältigung organisatorischer Probleme den Stammgruppenunterricht aufwerteten. In dieser Form gelang ihnen die Förderung der Schülerinnen und Schüler offensichtlich besser. Zur individuellen Förderung erarbeiteten die Lehrkräfte individuelle Wochenpläne, die im Laufe des Schulversuches neben der individuellen Hilfe durch die Lehrkräfte den wesentlichen Differenzierungsansatz darstellten. Mit zunehmender Wahrnehmung unterschiedlicher Lern- und Entwicklungsstände der einzelnen Schülerinnen und Schüler entstand den Pädagoginnen und Pädagogen ein Arbeitsaufwand, der zu Überlastungen führte. Angeregt durch Veranstaltungen des Thüringer Lehrerfortbildungsinstituts und unterstützt durch die an der Grundschule tätige Sonderpädagogin veränderten sie allmählich ihr Differenzierungskonzept und nutzten zur individuellen Förderung stärker ‚offene Aufgaben‘ sowie eine gezielter gestaltete Lernumgebung. Hierdurch gelang es ihnen, die separate Förderung, besonders der lernschwachen Kinder, aufzugeben und diese integrativ durchzuführen. Ergänzend experimentierten die Kolleginnen und Kollegen mit ‚Minikursen‘, die Bestandteil des Stammgruppenunterrichts waren und ebenfalls zur Förderung genutzt wurden.

Die Förderung der Schülerinnen und Schüler begann an der Vogteischule mit dem ersten Schultag. Unter Nutzung eines Einschulungskonzeptes, das sowohl die Kooperation mit den Erzieherinnen der Kindergärten als auch die mit dem Schulmedizinischen Dienst regelte, und ergänzt durch die Beobachtungen der Lehrerinnen und Lehrer zum ‚Schnuppertag‘ der Kindergartenkinder an ihrer Schule, berieten zunächst die Beratungslehrerin und die Förderschullehrerin den Förderansatz für einige Kinder, die aufgefallen waren.

In Folge des sich weiter verändernden Unterrichts gestalteten die Lehrerinnen und Lehrer die Dokumentation der Schülerleistungen um. Dazu gehörte im ersten Schritt eine Erweiterung ihres Leistungsbegriffes. Neben den traditionellen Formen der Leistungserfassung setzten sie häufiger Beobachtungen ein, wobei es ihnen schwer fiel, hierfür effektive Formen der Notation zu finden. Im Wochenplanunterricht hielten die Lehrerinnen und Lehrer wichtige Beobachtungen auf der Rückseite des Plans fest. Da sie sich gleichzeitig selbst als Helfer/innen und Kontrolleur/innen einsetzten, hatten sie für andere Formen der Dokumentation keine Zeit mehr. Ihren Vorstellungen von einem guten Lehrer/ einer guten Lehrerin folgend war ihnen die Zuwendung zu den Kindern wichtiger. Im Laufe des Schulversuches lernten die Lehrerinnen und Lehrer, Schülerarbeiten exemplarisch auszuwählen und damit die Dokumentationsmenge durch Entlastung übersichtlicher zu halten.

Mit der gefundenen Form der Dokumentation der Schülerleistungen konnten die Pädagogen und Pädagoginnen überzeugender gegenüber den Eltern auftreten. Sowohl in den Zeugnisbeurteilungen als auch in Elterngesprächen waren sie aussagekräftiger gewor-

den, was auch dazu beigetragen haben mag, dass die Eltern vom Anliegen des Schulversuchs überzeugt wurden.

Die wichtigste Stütze im Schulversuch war den Lehrerinnen und Lehrern aber der Einsatz der Sonderpädagogin. Diese ergänzte, was die Grundschullehrerinnen und -lehrer ausbildungsbedingt hinsichtlich der sonderpädagogischen Förderung nicht leisten konnten und bildete ihre Kolleginnen und Kollegen kompetent fort.

## 2.2 Entwicklung geeigneter Umfeldbedingungen

Die Entwicklung der Vogteischule in Oberdorla wurde besonders von den Eltern verfolgt. Nach intensiver Aufklärung über das Anliegen des Schulversuchs konnten diese als eine wichtige Stütze in der Öffentlichkeit gewonnen werden. Dazu trugen auch die Kindergärten und der Schulmedizinische Dienst bei, die durch Einbindung in die Einschulungskonzeption der Schule als Kooperationspartner gewonnen werden konnten.

Im folgenden Kapitel wird dargestellt, wie sich diese Zusammenarbeit im Laufe des Schulversuchs entwickelt hat, welche positiven Effekte es gab, aber auch welche Hürden sich auftraten.

### 2.2.1 Eltern werden zu Erziehungspartnern

Die Arbeit mit den Eltern stellte an der Vogteischule Oberdorla bereits vor dem Schulversuch einen wichtigen Arbeitsbereich dar. Durch die Teilnahme der Schule an dem Schulentwicklungsprojekt ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ wurden die Eltern bereits im November des Schuljahr 1998-1999 über die Veränderungen in der Schuleingangsphase informiert. Dazu besuchten Vertreter/innen der Schule die Elternabende in den Kindergärten. Ziel war es, „die Eltern und Kinder auf den Weg in die Schule zu begleiten.“

Im zweiten Jahr des Projekts führten die Pädagoginnen und Pädagogen der ‚Vogteischule‘ Oberdorla erstmals Elternseminare durch: „Die Eltern hatten die Möglichkeit, an einem Abend in der Schule in einem Stationsbetrieb einige der neuen Methoden und Formen des Unterrichtes kennen zu lernen.“, schreibt der Schulleiter dazu im Antrag zum Schulversuch. Die Eltern erarbeiteten sich Unterrichtsformen wie Projektarbeit, Wochenplanarbeit sowie den Wert ausgewählter Lernsoftware selbst und erlebten das Lernen an Stationen. Einige Elternvertreter nahmen die Einladungen in den Unterricht wahr. Nach Aussagen der Pädagoginnen und Pädagogen galt das besondere Interesse der Eltern dem Lernen in jahrgangsgemischten Gruppen. Es kann durchaus davon ausgegangen werden, dass sie sich, ähnlich wie eine Lehrerin der Vogteischule, an den Mehrstufenunterricht der Nachkriegszeit erinnert sahen. „Am Anfang waren einige Eltern noch sehr skeptisch“, schätzte eine Lehrerin anlässlich der Erhebung der Ausgangslage im März 2000 ein. Eine Sorge der Eltern war beispielsweise, dass die Kinder über das Helfen ihr eigenes Pensum nicht bewältigten und dadurch zu wenig lernten. Die Pädagoginnen und Pädagogen erkannten das Feld der Elternarbeit als einen risikoträchtigen Bereich an und setzten gezielte Aufklärungsarbeit entgegen. Die Pädagoginnen und Pädagogen der ‚Vogteischule‘ nahmen auch aus diesem Grund Elternvertreter/innen in den regionalen Beirat, eine extra gebildete Gruppe zur Begleitung und Leitung des Veränderungsprozesses, mit auf, damit diese „ständig über alle aktuellen Erfahrungen und Veränderungen informiert [sind] und [...] ihrerseits Wünsche und Meinungen der Elternschaft an die Lehrerinnen und Lehrer herantragen [können].“ Mit Beginn des Schulversuchs im Schuljahr 1999-2000 konnten die Pädagoginnen und Pädagogen auf einen hohen Informationsstand der Elternschaft blicken. Nicht zuletzt durch die veränderte Einschulungskonzeption der Schule, die viel früher als sonst üblich, Kinder, Eltern, Erzieherinnen der Kindergärten und Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule zusammenführte, war diese Aufklärungsarbeit möglich gewesen. Ca. 65 %

der Eltern zeigten sich, in der Wahrnehmung der Lehrkräfte, begeistert von den Ideen der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘. Ihnen gefielen nach Angabe der Pädagoginnen und Pädagogen folgende Punkte besonders:

- Integrationsgedanke
- Verweildauer bis drei Jahre
- Doppelbesetzung im Unterricht
- Unterstützung durch eine Förderschullehrerin
- große Selbstständigkeit der Kinder
- Wochenplanmethodik
- vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten für die Kinder
- Lerntempo für die Kinder selbst bestimmbar
- Wechsel von An- und Entspannung,
- vielfältige Lernmaterialien und Wege zum Lernen
- Freiräume für individuelle Hilfe

Dieser breiten Zustimmung standen nach Angaben der Pädagoginnen und Pädagogen nur geschätzte 5% der Eltern gegenüber, die sich skeptisch verhielten.

Im ersten Schulversuchsjahr wurde in jedem Halbjahr ein Elternabend im Stamm durchgeführt. Zusätzlich wurden die Eltern, deren Kinder gemeinsam einen Kurs besuchten, entweder zu dem Elternabend für den Kurs 1 bzw. für den Elternabend des Kurses 2 eingeladen. Ein weiterer Elternabend wendete sich speziell an die Eltern, die im kommenden Schuljahr ihr Kind einschulen würden.

Zusätzlich organisierten die Pädagoginnen und Pädagogen ein Elternseminar, in dem sich Eltern mit Inhalten der Unterrichtsarbeit auseinandersetzen konnten. Im Schuljahr 1999-2000 wurde unter dem Thema ‚Vorstellung offener Arbeitsweisen im Unterricht‘ folgendes angeboten:

- Einsatz des Computers,
- Arbeit mit dem Wochenplan,
- Arbeit in Projekten und an Stationen,
- Umgang mit verschiedenen Arbeitsmaterialien.

Neben diesen Formen führten die Pädagoginnen und Pädagogen mindestens zweimal im Jahr, zu den Zeugnissen, Elterngespräche durch. An einem ‚Tag der offenen Tür‘ waren alle Eltern in die Schule eingeladen. Die Eltern unterstützten aber auch Veranstaltungen wie Wandertage.

Im Schuljahr 2000-2001 wurde an der Vogteischule Oberdorla ein Förderverein gegründet, dem auch viele Eltern angehörten. Dieser Förderverein unterstützte die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen in der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘.

Im weiteren Fortgang des Schulversuchs gab in der Elternbefragung im Herbst 2001 der überwiegende Teil der Eltern an, mit dem Schulversuch zufrieden zu sein. Sie räumten ihren Kindern durch die Veränderungen am Schulanfang hohe bis mittlere Lernchancen ein und beschrieben die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern als gut. Zwei Drittel der Eltern gab in dieser Befragung an, dass sie sich über den Leistungsstand ihres Kindes gut informiert fühlten.

Die Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule Oberdorla hatten in der Elternarbeit einen Stand erreicht, mit dem sie sehr zufrieden waren. Die Lehrer/innen einer Stammgruppe beschrieben stellvertretend für alle anderen die Stärken hinsichtlich der Arbeit mit den Eltern: „Die Eltern geben uns eine positive Resonanz auf unsere Unterrichtsgestaltung. es besteht zwischen ihnen und uns ein ständiger Kontakt, in dem wir die Eltern über Fördermaßnahmen und den erreichten Entwicklungsstand des Kindes informieren.“ Die Kollegin einer anderen Stammgruppe ergänzte: „In unseren Unterricht können die Eltern jederzeit hospitieren kommen.“ Die Pädagoginnen und Pädagogen setzten sich das Ziel, die Eltern künftig noch stärker in den Unterricht mit einzubeziehen und

durch die regelmäßige Organisation eines ‚Tages der offenen Tür‘ über Unterrichtsinhalte stärker ins Gespräch zu kommen. Dabei, so stellten sie sich vor, könnte der Wert von Spielen diskutiert und Kinderbuchempfehlungen könnten ausgetauscht werden. Der enge Kontakt zu den Eltern und die ständige Rückmeldung über die Entwicklung der Kinder bzw. des einzelnen Kindes wurden von beiden Seiten sehr geschätzt. Die Eltern stellten eine wichtige Stütze der Arbeit im Schulversuch dar, waren sie doch auch aus Sicht der Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule Oberdorla das Tor zur weiteren Öffentlichkeit. Die gute Zusammenarbeit mit den Eltern blieb über den Schulversuchszeitraum hinaus bestehen. „Hier sind wir weit gekommen.“, schätzten die Pädagoginnen und Pädagogen nach dem Schulversuch ein. Sie gaben zur Abschlusserhebung im September 2003 an, dass durch die regelmäßigen Rückmeldungen über die Wochenplanarbeit, die Elterngespräche zum Zeugnis und das Einbeziehen der Eltern in das schulische Geschehen die Eltern gut über die Entwicklung ihres Kindes informiert seien. Es wird deutlich, dass die Kooperation mit den Eltern den Pädagoginnen und Pädagogen ein wichtiges Anliegen schon vor dem Schulversuch war. Über den Schulversuchszeitraum hinweg profitierten sie von der schon guten Zusammenarbeit und entwickelten diese weiter. Gezielte Aufklärung über das Anliegen des Schulversuchs und über den Entwicklungsstand der Kinder trug dazu bei, dass die Eltern den Schulversuch mittragen und unterstützten.

### 2.2.2 Wiederentdeckung der Kooperation mit den Kindergärten

Die Pädagoginnen und Pädagogen hatten bereits vor dem Schulversuch begonnen, ihre Einschulungskonzeption zu verändern. Kernstück dieser Veränderung war es zunächst, dass die Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule die künftigen Schulkinder wesentlich früher und genauer kennen lernen wollten als bisher. Dazu suchte die Beratungslehrerin bereits knapp ein Jahr vor dem eigentlichen Einschulungstermin Kontakt zu den Kindern. Dieser ließ sich bei den meisten über die Kindergärten herstellen. Der erste Elternabend für die Eltern künftiger Schulanfänger/innen fand deshalb schon im Kindergarten statt. So wurde beispielsweise im Schuljahr 1999-2000 im November in jedem der drei „zuliefernden“ Kindergärten ein Elternabend abgehalten, auf dem die Pädagoginnen und Pädagogen der Grundschule im Kindergarten die ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ vorstellten. Im nächsten Schritt beobachteten die Lehrkräfte die Kindergartenkinder, die möglicherweise vom Schulbesuch zurück gestellt werden sollten, in den Kindergärten. In Gesprächen mit den Eltern wurden Fördermöglichkeiten aufgezeigt. Als eine spürbare Resonanz der Kindergärten auf die Einrichtung des Schulversuchs beschrieben die Pädagoginnen und Pädagogen im Herbst 2000:

- Die Erzieherinnen sind sehr interessiert.
- Einige Kindergärtnerinnen hospitierten im Unterricht – positive Resonanz in Form eines Elternbriefes.
- In einigen Kindergärten wurde der Tagesablauf umgestaltet und die inhaltliche Arbeit verändert.
- Eine Kindergärtnerin nahm am Elternabend in einer Stammgruppe teil.

Im Fortgang des Schulversuchs wurde diese Verfahrensweise grundsätzlich beibehalten, die Lehrerinnen und Lehrer bezogen aber die Erzieherinnen der Kindergärten stärker mit ein. Im Herbst 2001 beschrieben die Pädagoginnen und Pädagogen diese Kooperationserweiterung: „Die Kindergärtnerinnen gaben uns gute Auskünfte über spezielle Stärken und Schwächen der einzelnen Kinder und beschrieben deren Förderung im Kindergarten.“

Die Schulanfänger wurden in diesem Schuljahr noch vor ihrer Einschulung in die Schule zu einem ‚Schnuppertag‘ eingeladen. Dabei waren die Lehrkräfte bemüht, sie Gast in den Stammgruppen sein zu lassen, in die sie voraussichtlich eingeschult werden wür-

den. Gleichzeitig nutzten diese Vormittage zur Beobachtung, um die beschriebenen Informationen über den Entwicklungsstand der Kinder zu gewinnen. Erste Wirkungen ihrer Arbeit zeigte sich den Pädagoginnen und Pädagogen im zweiten Jahr des Schulversuchs: „Grundsätzlich stehen alle Kindergärten unseres Einzugsbereiches der ‚Veränderten Schuleingangsphase‘ offen und interessiert gegenüber. Es ist zu beobachten, dass die Kindergärtnerinnen den Eltern weniger zu Rückstellungsanträgen raten.“ Diese Veränderung führten die Pädagoginnen und Pädagogen auf die erfolgte Aufklärungsarbeit zurück. Diese war zwar vornehmlich auf die Eltern ausgerichtet gewesen, führte aber auch bei den Erzieherinnen der Kindergärten zu Erfolgen, da diese zu den Elternabenden im Kindergarten anwesend waren. Im weiteren Fortgang des Schulversuchs erhöhte sich die Anzahl der Kindergärten, mit denen die Vogteischule Oberdorla kooperierte auf fünf. Die Zusammenarbeit mit allen Kindergärten verlief reibungslos. Ausreichend Erfahrungen waren gesammelt und inzwischen wurde aus den bisherigen Erfahrungen der Pädagoginnen und Pädagogen ein Ablaufschema für die Kooperation entwickelt, das sich auch auf den neuen Kindergarten übertragen ließ:

Zeitpunkt	Art der Kooperation	Ziel/ Inhalt
November	Elternabende in jedem der vier Kindergärten	Vorstellen der Schule und der Schuleingangsphase: Eltern lernen die Ziele des Schulversuches kennen, Fragen können geklärt werden
Januar - März	Vorschuluntersuchung	Alle schulpflichtigen Kinder werden eine halbe Stunde lang durch die Beratungslehrerin untersucht (Gespräch, Ausfüllen von Arbeitsblättern usw.) um die Voraussetzungen kennen zu lernen. Kinder sollen eingeschätzt werden, Förderbedarf wird bei einigen Kindern schon ersichtlich (Aufzeichnungen der Beratungslehrerin geben uns gute Möglichkeiten, an Kenntnisse der Schüler anzuknüpfen. Schon im Vorfeld könnten wir uns auch auf die zu erwarteten Schwierigkeiten bei einigen Schülern einstellen.) Gespräche mit den Eltern über Möglichkeiten der Vorbereitung auf die Schule. und die Förderung ihres Kindes
Juni	Einladung von je 2 Kolleginnen aller Kindergärten	Vorstellen eines Materials zur Arbeit im Kindergarten in Vorbereitung auf die Schule Den Kindergärtnerinnen wird Material aus der Schule vorgestellt und gezeigt, wie in der Schule damit gearbeitet wird.. Dadurch lernen die Erzieherinnen die Arbeit der Schule besser kennen
Juni	Besuch der Kinder in der Schule	Kinder lernen Schule und die zukünftigen Schulfreunde kennen. Wecken von Vorfreude

Abbildung 10: Ablaufschema zur Gestaltung der Kooperation zwischen Grundschule und Kindergarten

Die Kooperation zwischen den Kindergärten und der Vogteischule wird im dritten Schulversuchsjahr durch die Lehrkräfte als positiv bewertet. Das Einschulungskonzept,

das vor dem Schulversuch bereits existierte, wurde weiter entwickelt. Dabei bot der Kindergarten nicht mehr nur den Raum und die Gelegenheit, Eltern und Kinder früher und besser kennen zu lernen, über den zunächst formulierten Anspruch kamen sich auch die Erzieherinnen der Kindergärten und die Lehrkräfte einander näher und entdeckten Möglichkeiten, wie sie voneinander lernen konnten. Die Erzieherinnen im Kindergarten konnten durch ihre Kenntnisse über die ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ Eltern im Interesse der Schule beraten und stützten damit den Schulversuch. Über die Kooperation mit den Kindergärtnerinnen hatten die Pädagoginnen und Pädagogen ein Tor zur Öffentlichkeit aufgestoßen.

### 2.2.3 Rolle des Schulmedizinischen Dienstes

Bereits vor dem Beginn des Schulversuchs ‚Veränderte Schuleingangsphase‘, im Schuljahr 1998-1999, wurden an der Vogteischule Oberdorla alle schulpflichtigen Kinder aufgenommen. Dies geschah im Rahmen des Projekts ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ (ThILLM). Die Eingangsdiagnostik wurde durchgeführt, hatte aber keinen Einfluss auf Zurückstellungen. Im Herbst 2000 schrieben die Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule dazu: „Es wurde [mit dem schulmedizinischen Dienst] Einigung darüber erzielt, dass die Schulärztin die Rückstellungsanträge nur aus medizinischer Indikation befürworten sollte.“ Sie stellten aber fest, dass sich der Schulmedizinische Dienst nicht konsequent an diese Verfahrensweise hielt.

Wurden im Schuljahr 1998-1999 und im Schuljahr 1999-2000 jeweils drei Kinder vom Schulbesuch zurück gestellt, so war es in den darauffolgenden beiden Schuljahren nur noch ein Kind. Dabei muss allerdings auch gesehen werden, dass beispielsweise im Schuljahr 2002-2003 ursprünglich vier Kinder vom Schulbesuch zurück gestellt werden sollten, letztendlich sich die Schulärztin gegenüber der Schule aber nur in einem Fall durchsetzen konnte.

Im Laufe des Schulversuchs bilanzierten die Pädagoginnen und Pädagogen der Vogteischule Oberdorla immer wieder: „Der Schulmedizinische Dienst arbeitet im Sinne des Schulversuchs. Eltern und Kinder, die Schwierigkeiten haben, werden dahingehend beraten, dass der Schulversuch gute Voraussetzungen für individuelle Förderung bietet. Der Schulmedizinische Dienst ist in die ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ durch die Mitarbeit in der Steuergruppe und im Beirat integriert. Die Erfahrungen der Anfangsjahre werden sehr positiv aufgenommen.“ Aus Sicht der Schule stützt der Schulmedizinische Dienst ihre Arbeit im Schulversuch. Die Aussagen der Schulärztin im Rahmen einer Befragung der Wissenschaftlichen Begleitung bestätigen den Eindruck. Ihr Ziel war es bis zum Ende möglichst nur aus medizinischen Gründen eine Zurückstellungsempfehlung auszusprechen. Die Stärken des Konzepts sah sie vor allem darin, dass die Ausgrenzung benachteiligter Kinder und lange Schulwege vermieden wurden.

### 2.2.4 Funktion des regionalen Beirats für die Schule

Am Staatlichen Schulamt Bad Langensalza wurde zur Unterstützung der Arbeit im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ ein Beirat eingerichtet. Als Mitglieder wurden berufen:

- alle Mitglieder der Steuergruppe der Schule
- je ein Elternvertreter pro Stammgruppe
- Grundschulreferentin am Staatlichen Schulamt Bad Langensalza
- Schulleiter der Förderschule für Verhaltensgestörte
- Schulärztin
- Referentin für Förderschulen am Staatlichen Schulamt Bad Langensalza

Zu den Besprechungen des Beirates wurden nach Angaben der Pädagoginnen und Pädagogen auch Vertreter/innen des ThILLM eingeladen.

Die Arbeitsinhalte des regionalen Beirates benannten die Lehrkräfte im Herbst 2001. Demnach befasst sich der regionale Beirat im ersten Schulversuchsjahr mit:

- der Information aller Beiratsmitglieder über Ziel und Inhalte des Schulversuchs,
- der Informationen aller Beiratsmitglieder über die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs und deren erste Rückmeldungen an die ‚Vogteischule‘,
- der Förderung von lernschwachen und begabten Kindern.

Die Wirksamkeit der Unterstützung durch den Regionalen Beirat sah und erwartete die Vogteischule Oberdorla damals in folgenden Bereichen:

- Öffentlichkeit informieren, beraten und anbinden,
- Probleme und Möglichkeiten erfassen,
- Ressourcen bereitstellen,
- Verlauf und Entwicklung beobachten.

Im Laufe des Schulversuchs mussten die Pädagoginnen und Pädagogen jedoch erkennen, dass die erhoffte Wirkung nicht in dem Maße eintrat, wie sie sich es wünschten.

### 2.2.5 Schulpolitische Arbeit – Information der Öffentlichkeit

Die Vogteischule Oberdorla präsentiert sich seit 1995 der Öffentlichkeit weltweit im Internet. Den einzelnen Projekten wird ausreichen Raum eingegeben, Informationen zum Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ sind abrufbar unter <http://www.vogteischule.de/seph.htm> [zuletzt aufgerufen am 16.2.2004].

Um die Veränderungen in der Schuleingangsphase im Umfeld der Schule bekannt zu machen, veranstaltete die Vogteischule Oberdorla neben der bereits beschriebenen Vorstellung des Projekts in den Kindergärten gleich zu Beginn des Schulversuchs einen ‚Tag der offenen Tür‘. Zu diesem Tag konnten alle Interessierte in die Schule kommen und unabhängig davon, ob sie durch eigene Kinder von den Veränderungen betroffen waren oder nicht, sich mit der Thematik auseinandersetzen. In den Elternseminaren, die mindestens einmal jährlich angeboten wurden, konnten die Teilnehmer/-innen weiteren Einblick nehmen. „Wir leben in einem kleinen Ort, fast wie in einem Dorf. Da wird auch viel getratscht.“, bemerkte eine Lehrerin im März 2000. Mit ihren Informationsveranstaltungen für alle Bürger/innen leisteten die Kolleginnen und Kollegen der ‚Vogteischule‘ Aufklärungsarbeit. Dazu verfassten sie auch Artikel für die regionale Presse und ermöglichten interessierten Schulen Besuche an der Vogteischule Oberdorla.

Nach einem Jahr Schulversuch konnten die Pädagoginnen und Pädagogen auf eine insgesamt positive Resonanz in der Öffentlichkeit blicken. Zwar hatte die Wirtschaft der Region noch keine Notiz vom Schulversuch genommen, aber die ‚Vogteischule‘ erhielt Unterstützung durch das Schulamt und den Schulträger und konnte auf eine positive Presse verweisen.

Auch der Förderverein der Vogteischule Oberdorla, der gute Verbindungen zum Heimatverein hergestellt hatte, stützte den Schulversuch in der Öffentlichkeit.

Im Fortgang des Schulversuches initiierte die Vogteischule folgende öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen:

- Projektwoche mit Tag der offenen Tür,
- Elternbesuche im Unterricht,
- Veröffentlichungen in der Presse,
- Elternabende im Kindergarten – Vorstellung der Konzeption,
- Bildungsausschuss des Kreistages war zu Besuch,
- Hospitationsinteressierte Kollegen anderer Schulen waren eingeladen.

In Auswertung dieser Arbeit bilanzierten die Pädagoginnen und Pädagogen, dass besonders öffentlich geäußerte Meinungen von Eltern den Schulversuch nach außen hin stützen. Aber auch die Rückmeldungen von Schulen, die sich an der Vogteischule die ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ angesehen hatten und die positive Selbstdarstellung

der Schule in der Öffentlichkeit trugen dazu bei. Sie stellten zu der Zeit aber auch fest, dass einige Eltern aus Unkenntnis heraus der Arbeit des Kollegiums eher Schaden zufügten. Diese wurden aufmerksam beachtet, auch wenn es sich um einige wenige Eltern handelte. Die Haltung der weiterführenden Schulen, die im folgenden Kapitel aufgegriffen wird, beeinflusste daneben die öffentliche Meinung stark negativ.

Nach zwei Jahren Schulversuch schien das Interesse der Öffentlichkeit merklich nachzulassen. „Der Schulversuch wird kaum noch wahrgenommen. Artikel, die von unserer Schule verfasst wurden, werden negiert oder sehr verspätet veröffentlicht. Einladungen an die Presse sowie an politische Funktionsträger (Landtagsabgeordnete, Landrat, Schulleiter) blieben erfolglos.“, verlautete der Schulleiter im Herbst 2002.

Die Pädagoginnen und Pädagogen nutzten trotzdem weiterhin Gelegenheiten, um Informationen an die Öffentlichkeit weiter zu geben. Dazu führten sie im Schuljahr 2001-2002 folgendes durch:

- Schulbesuche von anderen Schulen (aus anderen Kreisen)
- Veröffentlichung von Erfahrungen aus der Arbeit in der Schuleingangsphase in der Heimatzeitung und im regionalen Tagesblatt, soweit diese veröffentlicht wurden
- Referate der Projektleiterin, Förderschullehrerin und des Schulleiters auf Tagungen des ThILLM, des Förderschullehrerverbandes und des Schulleiterverbandes Thüringen
- Veröffentlichung erster Erfahrungen auf der Homepage der Schule
- Tag der offenen Tür
- Projektwoche
- Thematische Elternabende ‚Methodentraining‘

Die Unterstützung durch die Öffentlichkeit hatte sich nach Aussagen der Vogteischule im Fortgang des Schulversuches wenig verändert. Vielmehr war in der schulferneren Öffentlichkeit ein rückläufiger Trend an Interesse zu beklagen.

#### 2.2.6 Wahrnehmung des Schulversuchs durch andere Schulen

Obwohl Oberdorla ein relativ kleiner Ort ist, gab es zu Beginn des Schulversuchs hier neben der Grundschule noch eine Regelschule und ein Gymnasium. Die Lage des Ortes in der Nähe der Stadt Mühlhausen brachte mit sich, dass weitere Schulen weiter entfernt liegen. Zu Beginn des Schulversuchs waren es besonders die weiterführenden Schulen, die nach Aussagen des Kollegiums der Vogteischule den Schulversuch belächelten. Kernpunkt der Kritik war dabei der offene Unterricht. Die weiterführenden Schulen gingen davon aus, dass ein traditionell geführter Unterricht effektiver sei. Dennoch begannen einige 5. und 6. Klassen mit der Arbeit am Wochenplan in den Fächern Deutsch, Mathe und Englisch. Aber bereits im zweiten Schulversuchsjahr wurde deutlich, dass ein ‚Überschwappen‘ der Ideen auf die weiterführenden Schulen nicht zu erwarten war. Das Kollegium der Vogteischule teilte im Herbst 2001 mit, dass ein Angebot zur kooperativen Zusammenarbeit von den weiterführenden Schulen abgelehnt worden sei und die offenen Arbeitsformen, die in den Klassen 5 und 6 begonnen wurden, würden nicht mehr weiter geführt.

Nach Meinung der Kolleginnen und Kollegen der Vogteischule verfügten die Pädagoginnen und Pädagogen nicht über Kenntnisse bezüglich des Abschlussniveaus, das laut Thüringer Grundschullehrplan am Ende der Klasse 4 erreicht sein soll. Es bestand außerdem seitens der weiterführenden Schulen kein Interesse, nach Übernahme der Kinder an die Grundschule anzuschließen. Einladungen in die Grundschule wurden nicht angenommen, einige Kolleginnen hatten unter abfälligen Bemerkungen über ihre Arbeit in der ‚Spielschule‘, zu leiden. Im Fortgang des Schulversuches änderte sich an der Haltung der weiterführenden Schulen nichts.

Anders dagegen verhielt sich die ‚Förderschule für Verhaltensauffällige‘ in Mühlhausen. Mit Beginn des Schulversuchs war sowohl der Schulleiter der ‚Förderschule für Verhaltensauffällige‘ als auch der Referent für Förderschulen am Staatlichen Schulamt Bad Langensalza über deren Mitarbeit im Regionalen Beirat an die Entwicklung im Schulversuch angeschlossen. Da auch an der Förderschule die Schuleingangsphase neu gestaltet werden sollte, führten beide Schulen gemeinsame Beratungen durch und tauschten Erfahrungen aus. Andere Förderschulen begegneten dem Schulversuch jedoch zurückhaltender. Ihre Vorbehalte richteten sich besonders auf die Verteilung der Ressourcen. Im Laufe des Schulversuchs stieg jedoch ihr inhaltliches Interesse am Schulversuch. Dazu hatte auch die Aufklärung der an die Grundschule abgeordneten Sonderpädagogin beigetragen. Die Kolleginnen und Kollegen ihrer Stammschule in Gotha unterstützten die Förderschullehrerin, die an der Vogteischule im Schulversuch mitarbeitete, mit Material und Tipps. „Inzwischen ist das Interesse anderer Schulen spürbar gewachsen.“, stellten die Lehrkräfte der Vogteischule nach Abschluss des Schulversuchs fest. Mit Änderung des Thüringer Schulgesetzes, das die variable Verweildauer allen Kindern im Land ermöglichen will, begannen auch andere Grundschulen der Gegend über die Schuleingangsphase nachzudenken und sich für die Umsetzungsbeispiele an der Vogteischule zu interessieren.

### 2.2.7 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass die entwickelte Einschulungskonzeption, die die Kooperation der Vogteischule mit den Erzieherinnen der Kindergärten und der Schulärztin regelte, eine positive Wirkung auf das Gelingen des Schulversuchs aber auch auf die Wahrnehmung in der Öffentlichkeit hatte. Auch die Eltern, die durch gezielte Aufklärung über das Anliegen des Schulversuchs und durch überzeugende Leistungen der Lehrkräfte bei der Einschätzung der Lern- und Entwicklungsstände des jeweiligen Kindes gewonnen wurden, unterstützten den Schulversuch in Oberdorla offensichtlich erfolgreich. Beide Gruppen, die sich im Rahmen der Einschulung eines Kindes begegneten, stellten eine Kraft dar, die es die Lehrerinnen und Lehrer aushalten ließ, dass andere Schulen und Funktionsträger der regionalen Politik sich kaum für die Entwicklungsarbeit der Vogteischule interessierten.

## 2.3 Projektsteuerung an der Schule

Das Kollegium der Vogteischule Oberdorla hatte zu Beginn des Schulversuchs eine ‚Steuergruppe‘ eingerichtet, die den Schulversuch begleiten und leiten sollte. Dieser Steuergruppe gehörten neben dem Schulleiter und der Projektleiterin alle Stammgruppenleiterinnen, die Hortkoordinatorin und die Sonderpädagogin an. Im ersten Schulversuchsjahr hatten die Kolleginnen und Kollegen bereits viele Veränderungen vorgenommen, ihnen war aber zu diesem Zeitpunkt noch nicht klar, wie sie bei der Dokumentation ihrer Entwicklungsarbeit vorgehen sollten. So sammelte das Kollegium erst einmal munter drauf los und legte ihre Produkte in Ordnern ab.

Nach dem ersten Schulversuchsjahr gingen die Pädagoginnen und Pädagogen planvoller vor. Für das zweite Jahr wurde ein Aktivitätenplan erstellt, der Arbeitsinhalte und Zeitpunkte festschrieb. Die Pädagoginnen und Pädagogen verfassten diesen Plan vorerst für „ein Halbjahr, um in den folgenden Plan die Probleme einarbeiten zu können, die im 1. Halbjahr aufgetreten und nicht gelöst werden konnten.“ Für die Dokumentation waren alle Kolleginnen und Kollegen gleichermaßen verantwortlich. Es war vereinbart worden, dass jede Stammgruppe ihre Aufzeichnungen sammelte und die hergestellten Produkte und Arbeitsmittel sich zwar in den einzelnen Klassenräumen befinden, aber von jeder Kollegin bzw. jedem Kollegen benutzt werden können. Es wurde nach Themen gesammelt. „Wir arbeiten zurzeit am Zusammenstellen von Ordnern zu bestimmten

Förderbereichen. Diese Ordner finden ihren Platz im Lehrerzimmer“, gaben die Kolleginnen und Kollegen in einer Befragung im Herbst 2001 an.

Die Aufgaben der Projektleitung bestanden darin, die Dokumentationsarbeit zu organisieren, zu koordinieren und den Überblick darüber zu behalten.

Im Fortgang des Schulversuchs arbeiteten die Kolleginnen und Kollegen der Vogteischule weiterhin mit einem Aktivitätenplan. Sie beschrieben ihre Arbeit und die Vorteile: „Der Aktivitätenplan ist ein wichtiges Instrument. Oft steht ein Thema im Mittelpunkt der Steuergruppenberatung, alle Kollegen bzw. die Verantwortlichen können sich langfristig darauf vorbereiten. Auch vom ThILLM geplante Fortbildungen werden integriert. Der Plan ist nicht starr. Sollten sich spezielle Probleme ergeben, werden diese natürlich mit aufgenommen. Anhand des Aktivitätenplanes kann man erkennen, welche Aufgaben schon gelöst wurden bzw. noch gelöst werden müssen. Die Verantwortlichkeiten sind festgelegt. Der Plan zwingt uns, uns mit bestimmten Fragen intensiver auseinander zu setzen.“ Und weiter: „Die Festlegung von Verbindlichkeiten empfinden wir als sehr wichtig. Wurden die Verantwortlichen schon im Aktivitätenplan festgelegt, können sie sich langfristig auf ihre Aufgabe vorbereiten. Aufgaben, die sich während der Steuergruppenberatung ergeben, werden verteilt (z.B. Wer organisiert was?), damit die Arbeit einigermaßen gleichmäßig auf alle Schultern verteilt wird.“

Die Leitung der Arbeit im Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ ist von Beginn an eine echte Teamarbeit der Steuergruppe gewesen. Die Projektleiterin eruiert und evaluiert hierbei die Gestaltung der inneren Prozesse des Unterrichts in den Stammgruppen. Der Schulleiter ist in alle Arbeitsgruppen, den Unterricht und die Optimierung/Koordinierung des Gesamtprozesses eingebunden. Durch dieses lernende, schulinterne Netzwerk entwickelte die Steuergruppe im Laufe der Versuchszeit eine zunehmend eigenständige und professioneller werdende Arbeitsweise, die wesentlich mit zum Gelingen des Schulversuchs beitrug.

### 3 Gemeinsam und individuell – vom Rhythmus des Lernens

Die Teilnahme am Schulversuch ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ war für das Kollegium der Vogteischule ein weiterer Baustein zur Schulentwicklung. Die Schule war erst 1999 mit zwei weiteren Grundschulen zusammengelegt worden und musste sich nun neu profilieren. Ausgehend von den Erfahrungen, die die Lehrerinnen und Lehrer sowohl in den Projekten ‚Veränderte Schuleingangsphase‘ und ‚Rhythmisierung des Schultages‘ (beide initiiert vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, ThILLM) als auch durch die bereits im Vorfeld des Schulversuchs begonnene Öffnung des Unterrichts durch Einführung der Tages- bzw. Wochenplanarbeit, des Lernens an Stationen oder durch Projektarbeit gesammelt hatten, waren sie motiviert in den Schulversuch eingestiegen.

Die eingerichteten jahrgangsgemischten Stammgruppen, zu Schuljahresbeginn 2000-2001 waren es drei, wurden gleichberechtigt von zwei Lehrkräften geführt. Bereits zu Beginn des Schulversuchs wurden an der Vogteischule gut zwei Drittel des Deutsch-, Mathematik sowie Heimat- und Sachkundeunterrichts in der jahrgangsgemischten Stammgruppe durchgeführt. Andere Fächer wie Kunst, Musik, Sport, Werken oder Schulgarten waren überwiegend dem Kurs vorbehalten. Die Lehrerinnen und Lehrer sahen im Rahmen des Stammgruppenunterrichts jedoch zunehmend die besseren Möglichkeiten zur Förderung der Jungen und Mädchen. Geöffneter Unterricht, Wochenpläne mit differenzierten Aufgaben und individuelle Hilfen durch die Lehrkräfte waren eine gute Basis, um jedes Kind nach seinen Möglichkeiten zu fördern. Nach dem ersten Schulversuchsjahr hatte sich der Stammgruppenunterricht bewährt und die Lehrkräfte setzten sich das Ziel, so viele Stunden wie möglich in die Stammgruppe zu verlagern. Dieser Vorsatz wurde dadurch zunächst vereitelt, dass seine Umsetzung im zweiten Schulversuchsjahr mit weiter reduzierten Deputaten zusammenfiel. Durch das Floating wurde die Stundenplanung erschwert. Um das Absinken der Wochenstundenzahlen mit einer verträglichen Arbeitszeit für die einzelne Lehrkraft zu verbinden, entstand mehr Fachunterricht. Erst im letzten Schulversuchsjahr gelang es, mehr Unterrichtsstunden in die Stammgruppen zu verlagern. Das Potenzial der altersgemischten Kindergruppe, das bisher besonders im sozialen Miteinander zum Tragen gekommen war, sollte nun auch gezielt für das Lernen genutzt werden. Dazu begannen die Lehrerinnen und Lehrer Aufgaben zu erproben, die unter einem gemeinsamen Thema die Kooperation der Kinder anregten. Am Ende des Schulversuchs können die Lehrerinnen und Lehrer nunmehr auf erste Erfahrungen beim Lernen am ‚gemeinsamen Gegenstand‘ zurückblicken.

Die Weiterentwicklung von praktizierten Unterrichtsformen (z. B. Wochenplan, Stationenlernen) und die kritische Reflexion verwendeter Unterrichtskonzepte sind für die Qualität differenzierten Unterrichts wichtige Voraussetzungen. An der Grundschule in Oberdorla wurden mit Beginn des Schulversuchs Unterrichtskonzepte eingesetzt, die ein individuelles Voranschreiten der Schülerinnen und Schüler ermöglichten. Dazu gehörten das Programm ‚mathe 2000‘ sowie die Arbeit nach ‚Lesen durch Schreiben‘ (Jürgen Reichen). In der Beschäftigung mit individualisiertem und differenziertem Lernen, erkannten die Lehrerinnen und Lehrer, dass ihnen noch theoretische Grundlagen zur wirksamen Differenzierung und zur sonderpädagogischen Förderung fehlten. Sie nutzten deshalb Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM und die Kompetenz der Förderschullehrerin, um Differenzierungsansätze zu finden. Durch den Einsatz offener Aufgaben und durch die Umgestaltung und Einbeziehung der Lernumgebung gelang ihnen Binnendifferenzierung besser. Bereits mit Beginn des Schulversuchs konnten die Schülerinnen und Schüler in den Stammgruppenräumen Leseecken, Computerarbeits-

platze, Ablagen für Schülerarbeiten, Kisten für Schülerarbeitsmaterial, Wahlangebote und Freiarbeitsmaterialien sowie Spiele nutzen. Während des Schulversuchs präzisierten die Pädagoginnen und Pädagogen die Ziele, die sie mit der vorbereiteten Lernumgebung verbanden:

- *Bewegte Schule* – Kinder holen sich die Materialien an ihren Platz
- *Differenzierung vom Kind aus* – Kinder wählen zwischen verschiedenen Materialien und Schwierigkeitsstufen
- *Differenzierung vom Lehrer aus* – spezielle Materialien für bestimmte Kinder stehen bereit
- *Entwicklung von Methoden – und Sachkompetenz* – Handhabung der Arbeitsmaterialien und Wissenserweiterung, Entwicklung und Einsatz von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Erwerb von neuen Kenntnissen
- *Entwicklung der Sozialkompetenz* – Partner – und Gruppenarbeitsmaterial sowohl für homogene als auch für heterogene Arbeitsmöglichkeiten
- *Förderung der Selbstkontrolle* – Arbeitsmittel stehen zur eigenen Leistungsdokumentation zur Verfügung

Die Lernumgebung wurde also zunehmend gezielter in die Arbeit der Kinder einbezogen. Neben der räumlichen Ausstattung, die auch schon am Anfang des Schulversuchs gut gewesen war, änderte sich die Funktion qualitativ. Mit diesen Schritten (offene Aufgaben, funktionale und zielgerichtete Nutzung der Lernumgebung, Lernen von der Sonderpädagogin) hatten die Lehrerinnen und Lehrer einen Weg gefunden, der es ihnen ermöglichte, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ zu fördern und auf Separierung zu verzichten. Stärker wurde auch das Modell der ‚Minikurse‘ eingesetzt. Die Lehrerinnen und Lehrer fassten im Rahmen der Stammgruppenarbeit für eine relativ kurze Phase Kinder zusammen und führten mit diesen etwas Neues ein oder bearbeiteten mit ihnen ein gemeinsames Problem. Danach setzten die Kinder ihre Arbeit fort. Mit diesem Vorgehen gelang es den Lehrerinnen und Lehrern, Hilfen zu geben oder Instruktionen vorzunehmen, die nicht alle Kinder einer Stammgruppe benötigten. Mit der Rhythmisierung des Schultages hatten sich die Lehrerinnen und Lehrer der ‚Vogelschule‘ bereits vor dem Schulversuch auseinander gesetzt und einen Tagesablauf installiert, der über den gesamten Schulversuchszeitraum bestehen blieb. Der rhythmisierte Schultag sollte nicht nur zum geöffneten Unterricht passen, sondern auch der Erhöhung des Leistungsvermögens der Schülerinnen und Schüler dienen. Die Lehrerinnen und Lehrer wählten, anknüpfend an ihre Erfahrungen den Bereich der Rhythmisierung als Schwerpunkt der Entwicklungs- und Dokumentationsarbeit im Rahmen des Schulversuchs. Ihr Motiv war von Anfang an die Gestaltung individueller Entspannungspausen. Das Kollegium sammelte Entspannungsübungen, die am Ende des ersten Schulversuchsjahrs den anderen Schulversuchsschulen über ein selbst erstelltes Video vorgestellt wurden.

Um eine praktikablere Möglichkeit der Darbietung ihrer Ideen umzusetzen, entwickelten die Lehrerinnen und Lehrer im zweiten Schulversuchsjahr eine Kartei, die Übungen zur Konzentration, zur Entspannung und zur Bewegungsförderung enthielt. Im nächsten Schritt wurde diese Kartei allen Kindern bekannt gemacht, es erfolgte ein gemeinsames Entspannen oder Üben, das von einer Lehrkraft oder einem Kind ausgewählt und angeleitet wurde. Im weiteren Fortgang des Schulversuchs beobachteten die Lehrerinnen und Lehrer immer öfter, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler die Übungen ihrer Bewegungskartei gleichermaßen brauchten und wollten. Sie suchten nach Möglichkeiten, die Kartei individuell einsetzbar zu handhaben. Inzwischen gibt es sowohl gemeinsam durchgeführte Entspannungs- oder Bewegungsphasen, an denen Kinder teilnehmen können als auch Gelegenheit für einzelne Kinder, sich situativ eine Übung der Kartei zu wählen und diese umzusetzen. Gerade mit der individuellen Nutzung der Kartei wollten

die Lehrerinnen und Lehrer erreichen, dass die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler erhöht wird. Im dritten Schulversuchsjahr wurde die Kartei an anderen Schulversuchsschulen erfolgreich erprobt.

Mit der Erstellung und Weiterentwicklung ihrer Einschulungskonzeption stellten die Pädagoginnen und Pädagogen sicher, dass sie vielfältige Kenntnisse über den Entwicklungsstand eines Kindes schon vor dessen Einschulung sammeln und für die Arbeit in der Schuleingangsphase nutzbar machen konnten. In enger Kooperation zwischen der Beratungslehrerin der Grundschule und der Förderschullehrerin wurde die Förderung der Kinder vom ersten Schultag an geplant und in Kooperation mit den Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern in enger Zuwendung zum Kind umgesetzt.

Vor allem durch gezielte Beobachtungen im Unterricht wurden die Lehrerinnen und Lehrer im Laufe des Schulversuchs über den Lern- und Entwicklungsstand jedes Kindes immer aussagekräftiger. Dies spiegelte sich besonders in den Gesprächen mit den Eltern und in der Zeugnisbeurteilung wider. Beide Formen trugen dazu bei, dass Eltern vom Schulversuch überzeugt wurden und ihn auch in der Öffentlichkeit stützten.

Den Prozess der Veränderung gestalteten die Pädagoginnen und Pädagogen in enger Teamarbeit. Während sie zu Beginn des Schulversuchs noch alle Aufgaben gemeinsam bearbeiteten, entwickelte sich allmählich eine Arbeitsteilung, in der die Stärken des Einzelnen zum Tragen kamen und alle Beteiligten durch Entlastung profitieren konnten. Am Ende des Schulversuchs arbeiteten die Teams der Stammgruppen in fast unveränderter Form weiterhin zusammen. Ihre Kooperation machte die Stärke und Individualität eines Stammgruppenteams aus. Mit einem Schulleiter, der hinter dem Schulversuch stand und ihn beförderte, und mit einer engagierten Projektleiterin entwickelte sich der Schulversuch an der Vogteischule erfolgreich. Auch wenn das Interesse der Öffentlichkeit während seiner Laufzeit nachließ und weder die anderen Schularten der Region noch die Vertreter der regionalen Politik dem Versuch Aufmerksamkeit schenkten, sahen sich die Pädagoginnen und Pädagogen auf dem richtigen Weg. „Wir werden wohl nie ankommen.“, bemerkten die Lehrerinnen und Lehrer zu Beginn des Schulversuchs. Heute, nach Abschluss des Schulversuchs, ist das Kollegium mit dem zurück gelegten Stück Weg zufrieden und entschlossen, mit ganzer Kraft und in eigener Regie weiter zu gehen.